Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8470275
Centre d'intérêt: 310

Michaud, Bernard.

Inventaire des besoins de perfectionnement des coordonnateurs de l'enseignement professionnel : rapport / par Bernard Michaud. -- [Québec] : Ecole nationale d'administration publique, 1981.
ii, 98, xx p. ; 28 cm.

Descripteur(s): *Coordonnateur *Enseignement professionnel *Caractéristiques de l'administrateur *Besoins de l'administrateur *Perfectionnement des administrateurs *Questionnaire *Secondaire (Niveau)

Le volume rend compte d'une enquête menée auprès des coordonnateurs de l'enseignement professionnel au niveau secondaire. Une première section vise à faire l'inventaire de leurs besoins de perfectionnement. Une seconde section, qui dégage les traits caractéristiques de l'individu-coordonnateur, doit permettre de présenter à cette clientèle un type de perfectionnement dont le format soit adéquat et l'approche pédagogique personnalisée.

Deux rencontres, l'une à Montréal et l'autre à Québec, ont été organisées en février 1981 avec les coordonnateurs. Au total, 23 coordonnateurs sur un total de 39 ont accepté de participer à ces rencontres. Ils étaient invités, individuellement puis en groupe, à définir les activités qui présentaient le plus de difficultés dans l'exécution de leur travail. Un questionnaire (reproduit en annexe) visant à déterminer leurs traits caractéristiques a également été utilisé.

Les principaux besoins relevés touchent à: l'élaboration d'une politique, la supervision pédagogique, l'utilisation des ressources humaines, l'organisation rationnelle du temps, le leadership, la mesure et l'évaluation, l'environnement du travail, enfin le rôle futur du coordonnateur. Des recommandations en vue de l'élaboration d'un programme de perfectionnement sont formulées pour chacun de ces besoins.

Type de document: r

ENAP

EDUCATION

ED 847027 5 CB

DA DF

RAPPORT

INVENTAIRE DES BESOINS DE PERFECTIONNEMENT DES COORDONNATEURS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

ENAP
01-03-00

PAR: Bernard Michaud

Conseiller en formation

mai 1981

PROPRIÉTÉ
DU
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE
DU
DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE

RAPPORT

INVENTAIRE DES BESOINS DE PERFECTIONNEMENT DES COORDONNATEURS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

PAR: Bernard Michaud

Conseiller en formation

mai 1981

Cet inventaire de besoins de perfectionnement a été réalisé suite à une commande du Service de la formation du personnel scolaire du Ministère de l'éducation.

Nous tenons à remercier les vingt-trois (23) coordonnateurs et conseillers pédagogiques qui ont participé à l'identification de leurs besoins de perfectionnement et tout particulièrement monsieur André Dombrowski, président de la Commission professionnelle des coordonnateurs de l'enseignement professionnel, pour sa collaboration à chacune des étapes de cette démarche.

TABLE DES MATIERES

		page
	LES OBJECTIFS	1
Chapitre 1 :	LA POPULATION	
	1- La population	2
	2- L'échantillon	4
Chapitre 2 :	LA CUEILLETTE DES DONNEES	
	1- Les objectifs	5
	2- Présentation du modèle	6
Chapitre 3 :	LES RESULTATS	
	1- Identification des activités difficiles	10
	2- Analyse des données	20
Chapitre 4 :	L'ANALYSE DES RESULTATS	
	1- Les causes de même nature liées à plusieurs activités	47
	2- Les causes de même nature liées à une activité spécifique	53
Chapitre 5 :	LES RECOMMANDATIONS	56
Chapitre 6 :	QUELQUES TRAITS CARACTERISTIQUES DE L'INDIVIDU-COORDONNATEUR	74

LES OBJECTIFS

IDENTIFIER LES BESOINS DE PERFECTIONNEMENT RELATIFS AU POSTE DE COORDONNATEUR DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL.

DEGAGER QUELQUES TRAITS CARACTERISTIQUES DE L'INDIVIDU COORDONNATEUR

CHAPITRE I

LA POPULATION

CHAPITRE 1

LA POPULATION

1- La population

L'identification de la population totale fut réalisée à partir de "l'Annuaire-répertoire 1980-81" de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ).
Au 31 mars 1981, y sont inscrits trente-neuf (39) coordonnateurs de l'enseignement professionnel en exercice et faisant partie de la Commission professionnelle.

2- L'échantillon

Considérant le délai relativement court à notre disposition et le nombre restreint de participants potentiels, nous décidâmes d'inviter la population totale à participer à l'inventaire.

De plus, de façon à favoriser la participation du plus grand nombre possible, deux lieux et deux moments de rencontre distincts furent fixés. Une rencontre de groupe, d'une durée de deux jours fut organisée à Montréal, les 17 et 18 février 1981, et une semblable à Québec, les 19 et 20 février 1981.

3- Note

La Commission professionnelle des services de l'enseignement professionnel transmit donc une invitation à ses membres ainsi qu'à des coordonnateurs ou conseillers pédagogiques en enseignement professionnel non-membres de la commission.

Vingt-trois (23) personnes acceptèrent de participer à l'une ou l'autre des deux rencontres de cueillette de besoins.

Le tableau 1 décrit la population totale des coordonnateurs par régions administratives, telle que répertoriée dans l'annuaire de l'A.C.S.Q. au 31 mars 1981.

Le tableau 2 décrit l'échantillon par rencontre et région administrative .

Le tableau 3 indique le nombre d'années d'expérience dans la fonction de coordonnateur.

TABLEAU 1

Distribution de la population totale
par régions administratives

Régions administratives	01	02	03	04	05	06	07	08	09	
Population totale	3	1	8	5	1	16	3	0	2	39

TABLEAU 2

Distribution de l'échantillon par rencontre
et régions administratives

Rencontre / Rég. administ.	01	02	03	04	05	06	07	08	09	
GROUPE A (Montréal)						9	1			10
GROUPE B (Québec)	1	1	8	1	1				1	13
Total	1	1	8	1	1	9	1	0	1	23
% de la pop. totale	33	100	100	20	100	56	33	0	50	61.5

TABLEAU 3

Distribution de l'échantillon par nombre
d'années d'expérience comme coordonnateur

Années dans la fonction	moins de 3 ans	3 à 5 ans	6 à 8 ans	9 ans et plus
Nbre de participants 21	6	3	3	9

CHAPITRE II

LA CUEILLETTE DES DONNEES

CHAPITRE 2

LA CUEILLETTE DES DONNEES

Le présent chapitre présente les objectifs de la session de diagnostiques vécue par les coordonnateurs. Il décrit le modèle de démarche utilisé pour l'identification de leurs besoins de perfectionnement.

1. LES OBJECTIFS

1.1 Objectif général

A la fin de la session, les coordonnateurs de l'enseignement professionnel auront identifié des besoins de perfectionnement relatifs à leur poste.

1.2 Objectifs spécifiques

A la fin de la session, les participants auront:

1.2.1 identifié des activités qui présentent des difficultés dans l'exécution de leur travail;

1.2.2 sélectionné un certain nombre des activités identifiées en 1.2.1;

1.2.3 identifié les causes personnelles responsables des difficultés rencontrées dans l'exécution des activités sélectionnées;

2. PRESENTATION DU MODELE

Afin d'être en mesure d'élaborer des programmes qui répondent aux besoins des coordonnateurs, notre démarche favorise la prise en charge du groupe par lui-même tant à l'étape de la cueillette des données qu'à celle de l'analyse de celles-ci.

2.1 Cueillette des données

2.1.1 Identification individuelle de dix (10) activités qui présentent des difficultés dans l'exécution de leur travail.

2.1.2 Choix des cinq (5) activités les plus difficiles parmi les dix (10) identifiées.

2.1.3 Clarification, en sous-groupes, des cinq (5) activités identifiées individuellement et élaboration d'une liste de sous-groupe.

2.1.4 Clarification, en plénière, des activités mentionnées par chaque sous-groupe et élaboration d'une liste de groupe.

De façon à rendre claire la notion de "activités difficiles", les précisions suivantes étaient données aux participants:

Une activité est:
- la mise en oeuvre de moyens;
- le processus lui-même;
- le "faire";

alors que le résultat est:
- la fin;
- le produit du processus;
- ce qui est obtenu.

De plus, les participants énoncent chacune des activités en utilisant la formule "J'ai de la difficulté à ..."

2.2. Analyse des données

A cette étape-ci de la démarche, les participants évaluent la difficulté de chacune des activités retenues par le groupe et analysent chacune d'elles en recherchant les causes responsables des difficultés.

2.2.1 Evaluation des activités difficiles

Individuellement, chaque participant fait l'évaluation des activités difficiles retenues par le groupe en utilisant les critères suivants :

1. Pas difficile
2. Peu difficile
3. Assez difficile
4. Très difficile
5. Extrêmement difficile

Une activité sera retenue pour analyse ultérieure en 2.2.2 dans la mesure où le nombre de participants à l'avoir choisie multiplié par son niveau de difficulté 3, 4 ou 5, donne un total égal ou supérieur à 60% du total obtenu si chaque participant l'avait évaluée à un niveau de difficulté 5. Ex.: pour les 10 participants du groupe A, le total le plus élevé est 50 si chacun des participants évalue telle activité à 5; telle activité sera donc retenue pour analyse dans la mesure où elle obtiendra au moins 30 au total. Pour les 13 participants du groupe B, on devra obtenir un total d'au moins 39.

2.2.2 Analyse des activités

Individuellement, chacun des participants identifie les causes personnelles responsables des difficultés rencontrées dans l'exécution des activités retenues selon le critère défini en 2.2.1.

La cause est ce par quoi un effet est produit, i.e. ce par quoi la difficulté rencontrée est occasionnée. Par causes personnelles, on entend celles liées à la personne. Elles peuvent se situer au niveau des connaissances, des habilités ou des attitudes. Ce ne sont pas des causes liées aux organisations. Ces causes extérieures peuvent exister et être importantes mais la démarche mise l'identification des besoins de perfectionnement des participants et non ceux de leur entourage.

Dans un deuxième temps, les membres du sous-groupe établissent la liste des causes identifiées par chacun en regard des activités difficiles retenues.

Enfin, à partir des listes des sous-groupes, une liste de groupe de toutes les causes est établie.

CHAPITRE III

LES RESULTATS

CHAPITRE 3

LES RESULTATS

Ce chapitre fait état des résultats obtenus au terme de chacune des étapes de la démarche. L'analyse en sera faite au chapitre 4.

ETAPE 1 : IDENTIFICATION DES ACTIVITES DIFFICILES

Le lecteur trouvera ci-après la liste des activités difficiles relevées par les dix coordonnateurs ayant participé à la rencontre de Montréal (Groupe A) et par les 13 participants à celle de Québec (Groupe B).

LISTE DES ACTIVITES DIFFICILES RETENUES EN PLENIERE

GROUPE A

1. Elaborer des politiques générales (techniques d'élaboration)
   . éléments constitutifs
   . stratégie de présentation
   . fonctionnement en collégialité pour sa présentation .

2. Elaborer les mécanismes d'évaluation qui découlent d'un projet à instaurer.

3. Structurer (préciser) le contenu des rencontres de sélection du personnel (aspect technique) - grille de présentation.

4. Structurer un réseau efficace d'échanges d'informations jusqu'à l'intérieur des écoles :
   . jusqu'aux enseignants
   . contenant - contenu.

5. Elaborer des formulaires organisationnels efficaces (aspect technique/forme), ex. autorisation de cours - budget d'immobilisation.

6. Amener les responsables de l'enseignement professionnel à la supervision pédagogique, plan de cours.

7. Sensibiliser les responsables de la pédagogie aux approches pédagogiques nouvelles.

8. Prendre connaissance et apprendre à utiliser les outils de mesure de façon à atteindre les objectifs de mesure et évaluation en enseignement professionnel.

9. Associer les représentants du monde du travail aux activités de la formation professionnelle, en arriver à établir des relations à caractère permanent.

10. Opérationnaliser un plan d'action à partir des critères établis :
ex. plan de développement de l'enseignement professionnel.

11. Pour les anglophones :
a) transférer en anglais le perfectionnement reçu en français
b) inciter les enseignants anglophones à s'inscrire au perfectionnement diffusé en français
c) s'entendre sur une philosophie commune avec les francophones (conception plus généraliste pour les anglophones et plus spécifique pour les francophones)
d) comprendre, traduire et diffuser l'information reçue en français.

12. Travailler efficacement malgré l'absence d'encadrement en enseignement professionnel :
. pas de spécialiste
. pas de coordonnateur.

13. Rencontrer les échéances auxquelles je suis assujetti :
. pour le suivi des dossiers.

14. Superviser l'application de certains programmes expérimentaux :
. carence de ressources humaines
. carence d'outils.

15. Suivre la planification.

16. Influencer la prise de décision :
    . fonctionnement en collégialité avec gens non-concernés dans le domaine.

17. Contrôler l'application des programmes (aspect technique).

18. Elaborer une planification budgétaire à long terme.

19. a) coordonner les cours du jour avec les cours aux adultes
    b) faire cohabiter les deux clientèles.

20. Se procurer du matériel SI.

21. Prendre connaissance de toute la documentation.

22. Travailler en collégialité.

GROUPE B

23. Organiser et structurer mon temps et respecter ma planification.

24. Etablir avec la participation d'autres intervenants, un plan d'action et fixer les priorités.

25. Structurer la supervision pédagogique (moyens)
    a) superviser le travail des intervenants (C.P., adjoints)
    b) contrôler (évaluer) le travail des intervenants.

26. Rédiger une politique et un règlement (méthodologie et types de contenu).

27. Evaluer le contenu d'un examen (objectifs du programme).

28. Déléguer des responsabilités.

29. Trouver une bonne méthode de classement.

30. Saisir et comprendre les rouages de la certification (informatique, données, possibilités).

31. Situer la tâche du coordonnateur face à la décentralisation et à la déconcentration administrative
    . s'adapter à une situation nouvelle.

32. Etablir des priorités pédagogiques face aux nouvelles normes restrictives du MEQ.

33. Etablir, avec la participation d'autres intervenants, un plan de travail par objectif : 1) choisir les outils de contrôle appropriés 2) le suivre 3) en faire l'évaluation.

34. Faire l'évaluation des nombreux et divers programmes pédagogiques (techniques).

35. Identifier les besoins en perfectionnement du personnel enseignant (techniques).

36. Travailler avec du personnel incompétent dans la spécialité enseignée.

37. Définir clairement les limites de mon intervention pédagogique auprès des écoles.

38. Faire une analyse de situation (techniques).

39. Faire une entrevue de sélection de personnel (techniques).

40. Fonctionner dans un modèle de gestion imprécis et changeant
    a) structure de prise de décision imprécise
    b) participation non définie à la prise de décision.

41. Tirer le meilleur parti possible de l'informatique.

42. Superviser pédagogiquement un éventail trop grand de disciplines (des enseignants et des apprentissages que l'on ne connaît pas à fond).

43. Choisir des outils d'évaluation ponctuelle des opérations (contrôle).

44. Monter des dossiers convainquants pour faire progresser une idée en aval et en amont :
    a) attirer l'attention des décideurs
    b) influencer la prise de décision
    c) développer des stratégies d'influence.

45. Posséder une technique de lecture rapide.

46. Connaître des techniques d'animation de réunions et de groupes.

De la liste du Groupe "A", huit (8) activités furent retenues à partir du critère exposé à la fin du chapitre précédent (60% ou 30/50). De la même façon le Groupe "B" retenait dix (10) activités (60% ou 39/65)

TABLEAU 4 LISTE DES ACTIVITES DIFFICILES RETENUES PAR LE GROUPE "A"

NO. DE L'ACTIVITE	ACTIVITES	COEFFICIENT DE DIFFICULTE 30/50
17	Contrôler l'application des programmes	39
9	Associer les représentants du monde du travail aux activités de la formation professionnelle; en arriver à établir des relations à caractère permanent	35
1	Elaborer des politiques générales (techniques)	31
7	Sensibiliser les responsables de la pédagogie aux approches pédagogiques	31
8	Prendre connaissance et apprendre à utiliser des outils de mesure de façon à atteindre les objectifs de mesure et évaluation en enseignement professionnel	31
13	Rencontrer les échéanciers auxquels je suis assujetti pour le suivi des dossiers	31
14	Superviser l'application de certains programmes expérimentaux	31
6	Amener les responsables de l'enseignement professionnel à la supervision pédagogique	30

TABLEAU 5 LISTE DES ACTIVITES DIFFICILES RETENUES PAR LE GROUPE "B"

NO. DE L'ACTIVITE	ACTIVITES	COEFFICIENT DE DIFFICULTE 39/65
25	Structurer la supervision pédagogique (moyens)	54
44	Monter des dossiers convainquants pour faire progresser une idée en aval et en amont	54
42	Superviser pédagogiquement un éventail trop grand de disciplines	52
31	Situer la tâche du coordonnateur face à la décentralisation et à la déconcertation administrative	48
34	Faire l'évaluation de nombreux et divers programmes pédagogiques	45
40	Fonctionner dans un modèle de gestion imprécis et changeant	45
33	Etablir en collégialité un plan de travail par objectifs	44
37	Définir clairement les limites de mon intervention pédagogique auprès des écoles	42
43	Choisir des outils d'évaluation ponctuelle des opérations (contrôle)	42
36	Travailler avec du personnel incompétent dans la spécialité enseignée	39

Nous constatons qu'aucune des activités du Groupe "A" n'est commune à celles du Groupe "B". Même si, pour l'une ou l'autre des activités retenues pour analyse, il y a des liens de similitude ou de complémentarité, nous ne les établirons pas à ce moment-ci, de crainte d'interpréter le sens donné par les participants à ces activités difficiles.

Nous nous retrouvons donc avec dix-huit (18) activités à partir desquelles les participants entreprennent maintenant un travail de fond : identifier pour chacune les causes personnelles responsables des difficultés rencontrées.

ETAPE 2 : ANALYSE DES DONNEES

L'identification des causes personnelles fut réalisée en trois (3) étapes : individuellement (réflexion et identification), en sous-groupes (reformulation, interrogation, mise en commun et choix) et en plénière (reformulation, mise en commun).

Les tableaux qui suivent présentent la liste des causes personnelles retenues en plénière par le Groupe "A" pour ses huit (8) activités, et par le Groupe "B", pour ses dix (10) activités.

TABLEAU 6 CAUSES RETENUES EN PLENIERE ET RELIEES A L'ACTIVITE DIFFICILE

NO : 1

Elaborer des politiques générales

NUMERO 1	CAUSES
1	Difficulté à reconnaître les besoins qui conduisent à l'élaboration d'une politique.
2	Ne connaît pas les caractéristiques de l'élaboration d'une politique.
3	Difficulté à reconnaître la séquence des étapes constitutives d'une politique et leur importance respective.
4	Ne connaît pas le vocabulaire inhérent.
5	Ne connaît pas de méthodologie de rédaction des textes.
6	Ne sait pas synthétiser de façon adéquate.
7	Ne connaît pas les principes de vente et de marketing pour sa mise en oeuvre et sa réalisation.

TABLEAU 7 CAUSES RETENUES EN PLENIERE ET RELIEES AUX ACTIVITES DIFFICILES

NOS : 6 et 7

Amener les responsables de l'enseignement professionnel à la supervision pédagogique.

Sensibiliser les responsables de la pédagogie aux approches pédagogiques nouvelles.

NUMEROS 6&7	CAUSES
1	Ne connaît pas les modèles de supervision pédagogique.
2	Ne sait pas sélectionner la séquence des priorités dans la supervision.
3	Difficulté à développer un langage commun.
4	Difficulté à écouter quand on ne manifeste pas le même intérêt que moi à ma cause.
5	Ne connaît pas les techniques d'animation.

TABLEAU 8 CAUSES RETENUES EN PLENIERE ET RELIEES A L'ACTIVITE DIFFICILE

NO : 8

Prendre connaissance et apprendre à utiliser les outils de mesure de façon à atteindre les objectifs de mesure et évaluation en enseignement professionnel.

NUMERO 8	CAUSES
1	Ne connaît pas les techniques de mesure et évaluation.
2	Difficulté à choisir la ou les techniques à favoriser pour l'évaluation des travaux pratiques.
3	Ne sait comment fixer les priorités en mesure: mesurer des aptitudes ou des résultats.
4	Difficulté à s'entendre sur les finalités de l'enseignement professionnel.
5	Ne sait pas utiliser les ressources de l'informatique.

TABLEAU 9

CAUSES RETENUES EN PLENIERE ET RELIEES A L'ACTIVITE DIFFICILE

NO : 9

Associer les représentants du monde du travail aux activités de la formation professionnelle.
En arriver à établir des relations à caractère permanent.

NUMERO 9	CAUSES
1	Ne connaît pas le rôle futur des industries par rapport à l'enseignement professionnel.
2	Ne connaît pas les milieux représentatifs des employeurs.
3	Ne connaît pas les études des besoins de la main-d'oeuvre quant à leur interprétation par des experts.
4	Manque de confiance face à un projet de cette envergure.

TABLEAU 10 CAUSES RETENUES EN PLENIERE ET RELIEES A L'ACTIVITE DIFFICILE

NO : 13

Rencontrer les échéances auxquelles je suis assujetti.

NUMERO 13	CAUSES
1	Manque d'outils pour assurer un suivi sur les échéanciers.
2	Ne sait pas faire la planification en terme de priorités de temps à allouer.
3	Ne sait pas organiser mon temps.
4	Ne sait pas dire "NON".
5	Préfère les solutions à court terme quitte à négliger les autres.
6	Subit les impondérables.

TABLEAU 11 CAUSES RETENUES EN PLENIERE ET RELIEES AUX ACTIVITES DIFFICILES

NOS : 14 et 17

Superviser l'application de certains programmes expérimentaux.

Contrôler l'application des programmes.

NUMEROS 14 et 17	CAUSES
1	Ne connaît pas les outils de contrôle requis.
2	Ne sait comment fixer les priorités lors de l'implantation des programmes.
3	Ne sait comment fixer les priorités lors du contrôle des programmes.
4	Ne connaît pas les techniques d'animation appropriées.
5	Ne connaît pas les modèles de supervision pédagogique.

TABLEAU 12 CAUSES RETENUES EN PLENIERE ET RELIEES A L'ACTIVITE DIFFICILE

NO :25

Structurer la supervision pédagogique

NUMERO 25	CAUSES
1	Connaît mal le concept "supervision".
2	Ne connaît pas d'instrument (moyens, méthodes, techniques).
3	Ne fait pas une utilisation rationnelle des ressources.
4	Difficulté d'établir des points et / ou objets de contrôle.

TABLEAU 13 CAUSES RETENUES EN PLENIERE ET RELIEES A L'ACTIVITE DIFFICILE

NO: 31

Situer la tâche du coordonnateur face à la décentralisation et à la déconcentration administrative.

NUMERO 31	CAUSES
1	Connaît mal la Loi 71 et ses implications sur notre rôle.
2	Difficulté à prévoir une nouvelle situation.
3	Connaît mal mon nouveau rôle.

TABLEAU 14 CAUSES RETENUES EN PLENIERE ET RELIEES A L'ACTIVITE DIFFICILE

NO: 33

Etablir, avec la participation d'autres intervenants, un plan de travail par objectifs, choisir les outils de contrôle appropriés, le suivre et en faire l'évaluation.

NUMERO 33	CAUSES
1	Difficulté à appliquer mes connaissances de la gestion dans le pratique.
2	Ne sait pas faire une planification par objectifs.
3	Manque de rigueur dans l'application.
4	Difficulté d'élaborer des outils de contrôle.

TABLEAU 15 CAUSES RETENUES EN PLENIERE ET RELIEES A L'ACTIVITE DIFFICILE

NO : 34

Faire l'évaluation de programmes pédagogiques nombreux et divers.

NUMERO 34	CAUSES
1	Manque de technique et d'instruments.
2	Ne sait pas comment faire pour m'assurer que l'enseignement dispensé corresponde aux objectifs des programmes.

TABLEAU 16 — CAUSES RETENUES EN PLENIERE ET RELIEES A L'ACTIVITE DIFFICILE

NO: 37

Définir clairement les limites de mon intervention pédagogique auprès des écoles.

NUMERO 37	CAUSES
1	N'ai pas développé d'attitudes "conseil" ou "service" auprès des écoles.
2	N'ai pas de plan d'intervention.
3	Difficulté à établir des stratégies d'intervention.
4.	Connaît mal le concept "supervision".
5.	Ne connaît pas d'instrument de contrôle.
6.	Ne fait pas utilisation rationnelle des ressources.

TABLEAU 17 CAUSES RETENUES EN PLENIERE ET RELIEES A L'ACTIVITE DIFFICILE

NO: 42

Superviser pédagogiquement un éventail trop grand de disciplines.

NUMERO 42	CAUSES
1	Difficulté à utiliser rationnellement les ressources humaines.
2	Diffifulté à fixer les priorités.
3	Ne sait pas concevoir des outils de support aux directions d'école.
4	N'ai pas de grille d'évaluation.

TABLEAU 18 CAUSES RETENUES EN PLENIERE ET RELIEES A L'ACTIVITE DIFFICILE

NO: 43

Choisir des outils d'évaluation ponctuelle des opérations.

NUMERO 43	CAUSES
1	Manque de connaissances dans ce domaine.
2	Ne sait pas comment concevoir des outils de contrôle.

TABLEAU 19 CAUSES RETENUES EN PLENIERE ET RELIEES A L'ACTIVITE DIFFICILE

NO: 44

Monter des dossiers convaincants pour faire progresser une idée en aval et en amont.

NUMERO 44	CAUSES
1	Manque de formation sur la façon de communiquer efficacement des idées à nos interlocuteurs.
2	Manque de connaissance et de moyens pour -connaître mes "décideurs" -les cataloguer -identifier les facteurs à observer pour les découvrir.
3	Investit peu de temps et d'énergies dans la mise en oeuvre de stratégies.
4	Ne connaît pas les divers types de stratégies.
5	Connaît peu les interactions en cause dans la prise de décision.
6	Ne connaît pas les techniques et principes de la construction de dossier.
7	Ne connaît pas les techniques et principes de l'argumentation rationnelle.
8	Difficulté de choisir et de se limiter à l'essentiel dans la construction de dossier.

TABLEAU 20

CAUSES RETENUES EN PLENIERE
ET RELIÉES A L'ACTIVITÉ DIFFICILE

NO. 36

Travailler avec du personnel incompétent dans la spécialité enseignée.

NUMERO 36	CAUSES
	Pas de cause personnelle rescencée.

TABLEAU 21 CAUSES RETENUES EN PLENIERE ET RELIEES A L'ACTIVITE DIFFICILE

NO. 40

Fonctionne dans un modèle de gestion imprécis et changeant.

NUMERO 40	CAUSES
	Pas de cause personnelle rescencée.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RESULTATS

CHAPITRE 4

ANALYSE DES RESULTATS

Après avoir pris connaissance des causes reliées aux difficultés rencontrées dans l'exercice d'un certain nombre d'activités, nous pouvons maintenant constater que plusieurs causes sont de nature semblable et se retrouvent sous plus d'une activité difficile. D'autres causes sont plus directement sous-jacentes à une seule activité. Le présent chapitre se divisera donc en deux parties pour analyser chacun de ces aspects:

1. Les causes de même nature et liées à plusieurs activités

2. Les causes de même nature et liées à une activité spécifique.

Tout au long de notre démarche et depuis le début du présent rapport, nous avons étudié séparément les activités difficiles de chacun des groupes.

A ce stade-ci, un regroupement s'impose au niveau des causes, regroupement qui nous permettra de dégager des champs de préoccupations que nous répartirons dans l'une et l'autre partie du présent chapitre. Les tableaux qui suivent décrivent le regroupement des causes sous huit (8) champs de préoccupations.

TABLEAU : 22 CHAMP DE PREOCCUPATIONS I

CAUSES	NUMERO
Difficulté à reconnaître les besoins qui conduisent à l'élaboration d'une politique.	1.1
Ne connaît pas les caractéristiques de l'élaboration d'une politique.	1.2
Difficulté à reconnaître la séquence des étapes constitutives d'une politique et leur importance respective.	1.3
Ne connaît pas le vocabulaire inhérent.	1.4
Ne connaît pas de méthodologie de rédaction des textes.	1.5
Ne sait pas synthétiser de façon adéquate.	1.6
Ne connaît pas les techniques et principes de l'argumentation rationnelle.	44.6
Difficulté de choisir et de se limiter à l'essentiel dans la construction de dossier.	44.8

TABLEAU : 23 CHAMP DE PREOCCUPATIONS II

CAUSES	NUMERO
Connaît mal le concept "supervision".	25.1 & 37.4
N'ai pas de plan d'intervention.	37.2
Difficulté à établir des stratégies d'intervention.	37.3
Ne connaît pas les modèles de supervision pédagogique.	6-7.1 & 14-17.5
Ne sait pas comment faire pour m'assurer que l'enseignement dispensé corresponde aux objectifs de programmes.	34.2
Ne sait pas sélectionner la séquence des priorités dans la supervision.	6-7.2
Ne sait comment fixer les priorités lors de l'implantation des programmes.	14-17.2 & 42.2
Ne sait comment fixer les priorités lors du contrôle des programmes.	14-17.3
Ne connaît pas les outils de contrôle requis.	14-17.1 & 37.5
Difficulté d'élaborer des outils de contrôle.	33.4 & 43.2
Ne connaît pas d'instrument (moyens, méthodes, techniques).	25.2
Difficulté d'établir des points et / ou objets de contrôle.	25.4
Ne sait pas concevoir des outils de support aux directions d'école.	42.3

TABLEAU : 23 (suite) CHAMP DE PREOCCUPATIONS II (suite)

CAUSES	NUMERO
Difficulté à appliquer mes connaissances de la gestion dans la pratique.	33.1
Manque de rigueur dans l'application.	33.3
N'ai pas développé d'attitudes "conseil" ou "service" auprès des écoles.	37.1

TABLEAU : 24 CHAMP DE PREOCCUPATIONS III

CAUSES	NUMERO
Ne connaît pas les techniques d'animation.	6-7.1 & 14-17.4
Difficulté à développer un langage commun.	6-7.3
Difficulté à s'entendre sur les finalités de l'enseignement professionnel.	8.4
Difficulté à écouter quand on ne manifeste pas le même intérêt que moi à ma cause.	6-7.4
Ne fait pas une utilisation rationnelle des ressources.	25.3 & 37.6 & 42.1
Note explicative:	
Sont regroupées ici les préoccupations liées à l'utilisation de moi et des autres comme ressources.	

TABLEAU : 25

CHAMP DE PREOCCUPATIONS IV

CAUSES	NUMERO
Ne sait pas organiser mon temps.	13.3
Ne sait pas faire la planification en terme de priorités de temps à allouer.	13.2
Ne sait pas faire une planification par objectifs.	33.2
Manque d'outils pour assurer un suivi sur les échéanciers.	13.1
Préfère les solutions à court terme quitte à négliger les autres.	13.5
Subit les impondérables.	13.6
Ne sait pas dire "NON".	13.4

TABLEAU :26 CHAMP DE PREOCCUPATIONS V

CAUSES	NUMERO
Connaît peu les interactions en cause dans la prise de décision.	44.5
Manque de connaissance et de moyens pour: -connaître mes "décideurs" -les cataloguer -identifier les facteurs à observer pour les découvrir.	44.2
Ne connaît pas les divers types de stratégies.	44.4
Investit peu de temps et d'énergies dans la mise en oeuvre de stratégies.	44.3
Manque de formation sur la façon de communiquer efficacement des idées à nos interlocuteurs.	44.1
Ne connaît pas les techniques et principes de l'argumentation rationnelle.	44.7
Ne connaît pas les principes de vente et de marketing pour sa mise en oeuvre et sa réalisation.	1.7

TABLEAU : 27 CHAMP DE PREOCCUPATIONS VI

CAUSES	NUMERO
Ne connaît pas les techniques de mesure et évaluation.	8.1
Manque de technique et d'instruments.	34.1
N'ai pas de grille d'évaluation.	42.4
Manque de connaissances dans ce domaine.	43.1
Difficulté à choisir la ou les techniques à favoriser pour l'évaluation des travaux pratiques.	8.2
Ne sait comment fixer les priorités en mesure: mesurer des aptitudes ou des résultats.	8.3
Ne sait pas utiliser les ressources de l'informatique	8.5

TABLEAU : 28 CHAMP DE PREOCCUPATIONS VII

CAUSES	NUMERO
Ne connaît pas le rôle futur des industries par rapport à l'enseignement professionnel.	9.1
Ne connaît pas les milieux représentatifs des employeurs.	9.2
Ne connaît pas les études des besoins de la main-d'oeuvre quant à leur interprétation par des experts.	9.3
Manque de confiance face à un projet de cette envergure.	9.5

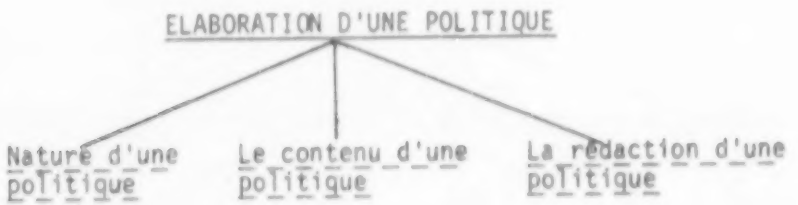
TABLEAU : 29 CHAMP DE PREOCCUPATIONS VIII

CAUSES	NUMERO
Connaît mal la Loi 71 et ses implications sur notre rôle.	31.1
Connaît mal mon nouveau rôle.	31.3
Difficulté à prévoir une nouvelle situation.	31.2

1. LES CAUSES DE MEME NATURE LIEES A PLUSIEURS ACTIVITES

1.1 CHAMP I

A l'examen des causes réunies ici nous pouvons les disposer ainsi et identifier une difficulté quant à :

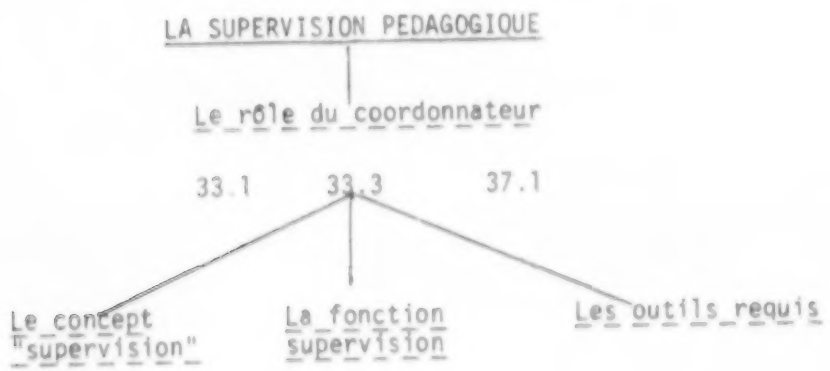


CAUSES:	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6
		44.6	44.8			

Nous pouvons discerner des difficultés quant à l'identification des besoins qui mènent à l'élaboration d'une politique; un manque de connaissances quant aux éléments constitutifs d'une politique et des carences liées à l'aspect technique de sa rédaction: vocabulaire, sémantique, résumé, synthèse, méthodologie de rédaction.

1.2 CHAMP II

De la même façon en disposant les causes réunies sous le champ II, nous obtenons le tableau suivant:

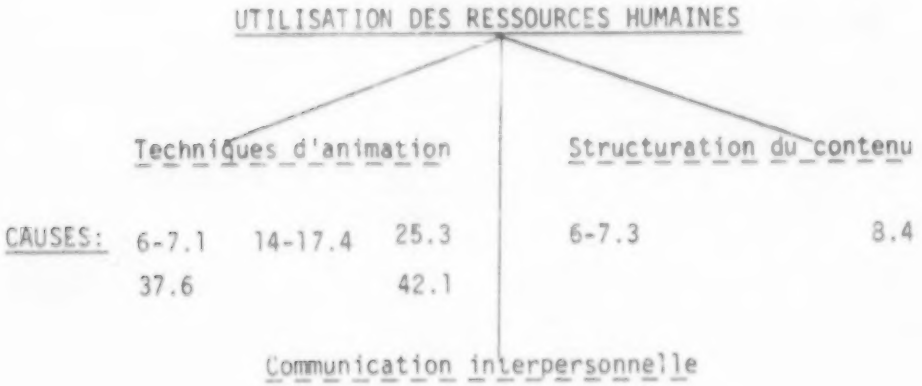


CAUSES:	25.1	37.2	37.3	14-17.1	33.4
		6-7.1	6-7.2	25.2	42.3
		14-17.2	14-17.3	42.4	43.1
		25.4			

Nous constatons ici une méconnaissance du concept "supervision" et conséquemment des difficultés quant à sa mise en oeuvre. Sont présentes aussi des difficultés liées à l'élaboration d'outils de contrôle pour les coordonnateurs et de support pour les intervenants dans l'école. Ils identifient une difficulté à transférer leurs connaissances de la gestion dans la pratique quotidienne. Enfin, les coordonnateurs disent ne pas avoir développer d'attitudes "conseil" ou service auprès des écoles.

1.3 CHAMP III

Les causes regroupées ici font état de trois (3) types de préoccupations et peuvent être lues de la façon suivante:



6-7.4

Nous identifions ici une carence dans l'utilisation des ressources humaines, et ce, à trois (3) niveaux :

- moi et les autres comme participants;
- manque d'habilités quant à l'animation des personnes;
- manque d'habilités quant à la structuration des propos des individus.

Nous croyons que le développement d'habilités quant à l'animation permettrait de remédier de façon significative aux deux (2) autres préoccupations.

1.4 CHAMP IV

Nous regroupons ainsi les causes répertoriées dans le champ IV:

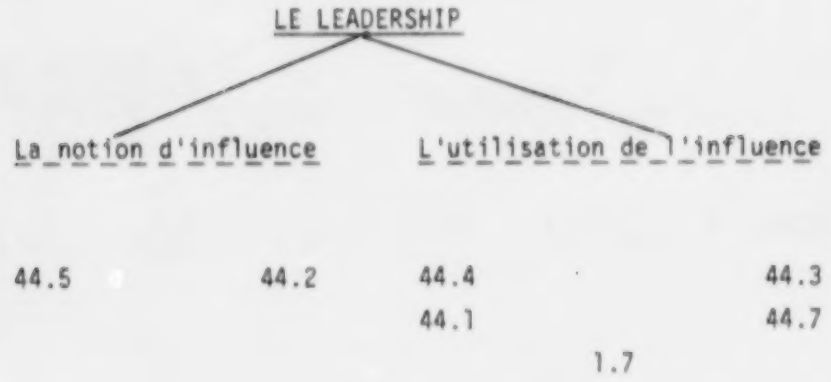
ORGANISATION RATIONNELLE DU TEMPS

CAUSES: 13.3 13.2 33.2 13.1 13.5 13.6 13.4

Toutes les causes personnelles regroupées ici ont trait à la gestion du temps et à l'établissement d'échéances et de priorités.

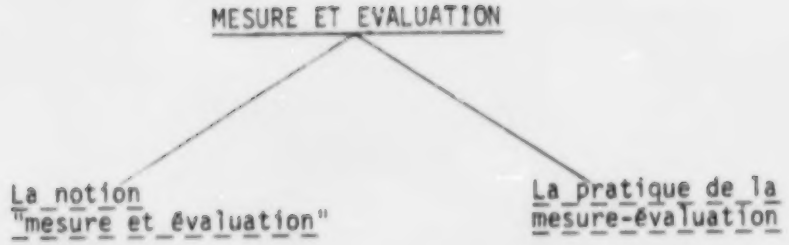
1.5 CHAMP V

Les causes regroupées sous ce champ peuvent être disposées comme suit:



Le schéma ci-haut illustre une méconnaissance de la notion d'influence et de son utilisation dans la pratique de la fonction de coordonnateur.

1.6 CHAMP VI

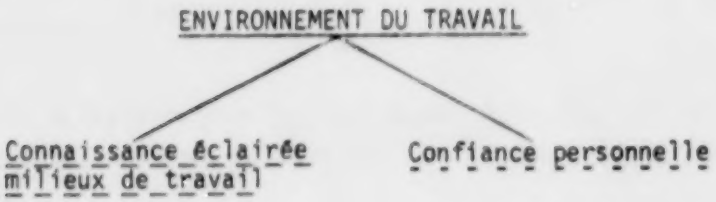


CAUSES: 8.1 8.3 43.1 8.2 34.1 8.5 42.4

Les coordonnateurs identifient des carences quant à l'utilisation des techniques de mesure et d'évaluation ainsi que de l'informatique en relation avec ces techniques.

2. LES CAUSES DE MEME NATURE LIEES A UNE ACTIVITE SPECIFIQUE

2.1 CHAMP VII



CAUSES: 9.1 9.2 9.3 9.5

Sont ici recensées des causes reliées à ce que nous avons intitulé "l'Environnement du travail". Les coordonnateurs expriment la difficulté qu'ils ont à "lire" les milieux de travail: l'interprétation qu'ils doivent faire des besoins en main-d'oeuvre que le rôle à être tenu par les industries en rapport avec l'enseignement professionnel.

Enfin, ils reconnaissent manquer de moyens personnels face à l'instauration de relations permanentes.

2.2 CHAMP VIII

LE ROLE FUTUR DU COORDONNATEUR

CAUSES: 31.1 31.2 31.3

A travers ces trois causes, les coordonnateurs expriment de l'inquiétude quant à l'avenir de leur fonction. Le parallèle fait en 3.1 entre la Loi 71 et son impact sur leur rôle futur exprime bien la méconnaissance qu'ont les coordonnateurs de ce qui les attend.

Le présent chapître constitue donc une banque d'informations détaillées concernant les difficultés rencontrées par les coordonnateurs de l'enseignement professionnel dans l'exercice de leur fonction.

Le regroupement des causes par champs de préoccupations, nous aura permis de dégager des besoins de perfectionnement spécifiques et pertinents aux coordonnateurs.

Le chapître suivant expose les recommandations que nous formulons suite à l'analyse des informations recueillies au cours de la démarche.

CHAPITRE V

LES RECOMMANDATIONS

CHAPITRE 5

LES RECOMMANDATIONS

Les recommandations que nous formulons dans ce chapitre sont fonction des causes identifiées par les coordonnateurs comme facteurs responsables des difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur fonction.

Le lecteur ne trouvera pas d'ordre de priorité quant à la réponse aux besoins des coordonnateurs, il conviendra de le leur demander. En effet, cette étape finale du processus d'inventaire de besoins de perfectionnement aura l'avantage de tenir compte des changements qui auront pu s'opérer chez les individus et au sein des organisations depuis l'identification des besoins des coordonnateurs.

Nous ferons nos recommandations en utilisant l'ordre et la terminologie des huit (8) champs de préoccupations développés au chapitre précédent.

CHAMP I - ELABORATION D'UNE POLITIQUE

Considérant les difficultés identifiées par les coordonnateurs quant à reconnaître les besoins sous-jacents à l'élaboration d'une politique.

Considérant que les coordonnateurs ont du mal à articuler les étapes constitutives d'une politique.

Considérant qu'ils connaissent peu le vocabulaire et la méthodologie inhérents à la rédaction d'une politique.

Considérant qu'ils considèrent que des connaissances en ce domaine pourraient leur être des plus profitables pour jouer plus efficacement leur rôle.

NOUS RECOMMANDONS

Qu'on permette aux coordonnateurs de développer des connaissances et des habiletés quant à l'élaboration d'une politique

a) en les habilitant à discerner les besoins menant à l'élaboration d'une politique à l'exclusion de ceux menant à l'élaboration d'un règlement ou d'une procédure;

b) en leur permettant de prendre connaissance des étapes à franchir avant d'en arriver à l'élaboration d'une politique;

c) en les habilitant à reconnaître la séquence des étapes constitutives d'une politique et leur importance respective;

d) en les informant du vocabulaire et de la syntaxe particulière utilisés dans la rédaction d'une politique;

e) en leur donnant l'occasion d'élaborer une politique;

f) en leur permettant d'en évaluer le contenu et la pertinence entre eux.

CHAMP II - LA SUPERVISION PEDAGOGIQUE

Considérant la difficulté que reconnaissent les coordonnateurs à cerner le concept de supervision pédagogique.

Considérant, en conséquence, leur méconnaissance des limites de la fonction supervision.

Considérant la difficulté qu'ils ont à discerner "supervision" et "contrôle".

Considérant le peu d'utilisation faite des ressources humaines sur le terrain (directeurs d'écoles, P.N.E., enseignants).

Considérant qu'ils reconnaissent avoir peu développé leurs rôles et attitudes "conseil" auprès des intervenants.

Considérant qu'ils connaissent peu les outils et techniques de la supervision :

Considérant la grande place qu'ils donnent à cette fonction en regard des autres tâches du coordonnateur.

NOUS RECOMMANDONS

Qu'on permette aux coordonnateurs de développer des connaissances et des habiletés quant à la supervision pédagogique

a) en utilisant leur expérience passée pour qu'ils y discernent les actes de supervision à l'exclusion des autres gestes qu'ils posent;

b) en leur donnant l'occasion de connaître et de comprendre la fonction supervision;

c) en les informant des limites de la supervision pédagogique;

d) en leur permettant de saisir les attitudes adéquates liées à la fonction supervision;

e) en leur permettant d'expérimenter ces attitudes;

f) en leur donnant l'occasion d'en évaluer la pertinence et la validité;

g) en les informant des outils disponibles en supervision;

h) en les mettant en situation de les utiliser et d'en évaluer l'utilité pour eux et leur milieu de travail;

i) en les mettant en situation de développer leurs propres stratégies d'intervention pour tenir compte de leurs situations respectives;

j) en leur fournissant un support adéquat pour en évaluer l'impact, la portée et la validité;

k) en les mettant en situation de discerner s'il y a lieu, les fonctions de supervision, de contrôle et d'évaluation;

l) en leur permettant d'expérimenter s'il y a lieu ces diverses fonctions dans l'un ou l'autre aspect de leur tâche de coordonnateur.

CHAMP III - UTILISATION DES RESSOURCES HUMAINES

Considérant que les difficultés rescencées par les coordonnateurs et regroupées sous le titre ci-haut sont peu nombreuses mais nous apparaissent comme pouvant avoir un impact important sur le champ II - La supervision pédagogique; le champ V - Le leadership; le champ VII - Environnement du travail et le champ VIII - Le rôle futur du coordonnateur.

Considérant que les coordonnateurs ont peu développé l'utilisation des ressources humaines qui les entourent .

Considérant qu'ils ont peu de moyens et de techniques à leur disposition pour ce faire.

Considérant que le travail en coopération exige le développement d'attitudes de confiance, d'écoute et de respect de l'autre.

Considérant que les coordonnateurs ont de la difficulté à manifester telles attitudes quand ils travaillent en collégialité avec des personnes n'ayant pas leur expérience de l'enseignement professionnel.

Considérant, en conséquence, que les coordonnateurs éprouvent des difficultés à développer un langage commun et à s'entendre sur les finalités de l'enseignement professionnel avec telles personnes.

NOUS RECOMMANDONS

Que les coordonnateurs aient l'occasion de réfléchir sur leur propre rôle en tant que ressource humaine pour l'organisation.

Qu'ils aient l'occasion de réfléchir sur les rôles respectifs des ressources humaines à leur disposition dans l'organisation.

Qu'ils puissent saisir la complémentarité des rôles de chacun des intervenants en enseignement professionnel.

Qu'ils puissent mettre en commun entre eux et avec les autres intervenants les résultats de leur analyse.

Qu'ils puissent évaluer la pertinence des divers rôles et dégager l'utilisation possible qu'ils pourraient faire de chacun des intervenants.

a) en se donnant l'occasion de le faire;

b) en se dotant d'un mode de participation qui permettrait à chacun de s'exprimer dans un climat de confiance;

c) en se dotant d'un mode de structuration du contenu des propos qui permettrait de garder en mémoire les interventions importantes;

d) en leur assurant le support "animation" nécessaire à une telle démarche;

e) en les habilitant à utiliser des outils d'animation;

f) en évaluant la pertinence des outils utilisés;

g) en développant des habiletés à se percevoir comme "personne-en-relation-avec-d'autres-personnes", chacune exerçant une fonction différente et complémentaire dans l'organisation;

h) en développant leur capacité d'écouter l'autre comme "autre", dans son expérience unique à lui.

CHAMP IV - ORGANISATION RATIONNELLE DU TEMPS

Considérant que toutes les causes relevées ici sont directement liées à une méconnaissance de l'organisation du temps.

NOUS RECOMMANDONS

Que les coordonnateurs développent des connaissances et des habiletés quant à la gestion du temps;

a) en prenant connaissance du concept gestion du temps;

b) en analysant leurs habitudes de travail pour en dégager les "chrono-phages";

c) en dégageant de cette analyse des moyens susceptibles de palier aux carences décelées;

d) en apprenant à percevoir le temps comme ressource et à l'utiliser comme telle;

e) en apprenant à discerner les possibilités de délégation des tâches qui ne sont pas de leur ressort;

f) en développant des outils de planification de leur temps;

g) en les testant dans leur milieu de travail;

h) en étant supportés dans cette démarche par des ressources compétentes.

CHAMP V - LE LEADERSHIP

Considérant que les coordonnateurs saisissent mal la notion d'influence.

Considérant qu'ils utilisent peu leur leadership pour faire avancer une idée.

Considérant qu'ils n'ont pas développé d'habiletés quant à l'influence qu'ils peuvent avoir dans les prises de décision auxquelles ils participent.

Considérant qu'ils connaissent peu les interactions en cause dans la prise de décision en groupe.

Considérant enfin que cet aspect du leadership est intimement lié aux difficultés rencontrées aux champs II, III, VII et VIII.

NOUS RECOMMANDONS

Qu'on permette aux coordonnateurs de faire le point sur leurs styles de leadership et d'en évaluer l'impact sur la réalisation des tâches liées à leur fonction.

a) en les sensibilisant aux divers styles de leadership et à leur influence sur les relations interpersonnelles, l'accomplissement du travail et la prise de décision;

b) en leur permettant d'identifier leurs styles propres et d'en évaluer les conséquences;

c) en les sensibilisant à l'importance de l'exercice de leadership dans la fonction qu'ils exercent;

Qu'on permette aux coordonnateurs de se familiariser avec le processus de prise de décision,

a) en les informant des étapes d'une prise de décision;

b) en leur permettant de vivre une prise de décision;

c) en leur permettant d'en analyser les divers aspects et de s'ajuster en fonction de cette analyse;

d) en leur permettant de prendre conscience de ce qu'est la communication;

e) en les habilitant à se situer dans le processus de la communication;

f) en leur permettant de prendre conscience de divers moyens et outils de communication et des avantages et désavantages de chacun;

g) en les habilitant à utiliser ces moyens et outils;

h) en les sensibilisant à l'impact de ces divers moyens sur le récepteur;

i) en les sensibilisant à l'importance d'organiser leurs informations pour obtenir les résultats escomptés;

j) en leur permettant d'expérimenter l'écoute dans le processus de la communication;

k) en leur permettant d'expérimenter le feed-beck dans le processus de la communication;

l) en leur permettant de prendre conscience de l'influence de leurs styles de leadership dans leur façon de communiquer.

CHAMP VI - MESURE ET EVALUATION

Considérant le manque de connaissances des coordonnateurs dans ce domaine.

Considérant que ces derniers perçoivent que la tâche d'évaluer les programmes et les examens est partie importante de leur fonction.

Considérant l'ambiguité constatée par les coordonnateurs eux-mêmes quant à la notion et à la pratique de la mesure et de l'évaluation.

NOUS RECOMMANDONS

Que les coordonnateurs développent des connaissances et des habiletés en mesure et évaluation;

a) en se familiarisant avec la notion d'objectif et avec les caractéristiques d'un objectif;

b) en étant mis en situation de rédiger et d'évaluer divers types d'objectifs;

c) en se familiarisant avec la notion de test ou d'examen;

d) en prenant connaissance des divers types d'examens et des types de questions afférentes;

e) en évaluant avec l'aide d'une personne-ressource la pertinence de tel type d'examen et/ou de questions en rapport avec les objectifs poursuivis;

f) en apprenant à reconnaître le processus de mesure et en le différenciant de l'évaluation ou de la notation;

g) en apprenant à reconnaître les types d'évaluation et les buts qu'ils poursuivent;

h) en étant mis en situation de se familiariser avec toutes ces notions avec le support de personnes-ressources.

Que les coordonnateurs reçoivent de l'information quant à une utilisation possible de l'informatique pour les aider dans leurs tâches de mesure et d'évaluation.

CHAMP VII - ENVIRONNEMENT DU TRAVAIL

Considérant le caractère général et global des causes personnelles exprimées par les coordonnateurs.

Considérant que les causes 9.1, 9.2 et 9.3 sont reliées à un manque d'information.

Considérant enfin, le peu de certitude quant à leur avenir.

NOUS RECOMMANDONS

Que les coordonnateurs de l'enseignement professionnel puisse disposer de canaux d'information efficaces avec les différents milieux de travail qui intéressent l'enseignement professionnel.

Que ces canaux de communication acquièrent un caractère permanent.

Que les coordonnateurs puissent compter sur une information centralisée et dépouillée de son caractère disparate; information dont il est souvent difficile de cerner les points primordiaux et les aspects importants noyée qu'elle est à travers les autres contenus de toutes sortes.

Que les coordonnateurs puissent interpréter lucidement les besoins en main d'oeuvre.

Qu'ils puissent compter sur l'expertise des milieux de travail et des responsables de la main d'oeuvre pour interpréter ces données.

Nous croyons que le manque de confiance exprimé en 9.5 serait en grande partie dilué si les coordonnateurs avaient accès à des informations claires, ordonnées, compréhensibles pour eux et traitées spécifiquement pour éclairer ces derniers quant aux perspectives d'avenir plutôt que noyées dans une multitude de messages plus ou moins importants.

CHAMP VIII - LE ROLE FUTUR DU COORDONNATEUR

Considérant la nature des causes répertoriées sous ce titre.

Considérant qu'il s'agissait d'un inventaire de besoins de perfectionnement et que les causes identifiées à ce stace-ci de la démarche permettent difficilement l'identification de besoins spécifiques.

Considérant cependant la préoccupation certaine de tous les coordonnateurs-participants quant à leur avenir.

Considérant la difficulté qu'ont les coordonnateurs à définir leur fonction essentielle.

Considérant le nombre et la diversité des "tâches connexes" et disparates que doivent assumer les coordonnateurs actuellement.

Considérant que plusieurs estiment que ces tâches occupent jusqu'à 50% de leurs temps et énergies.

Considérant que certaines tâches ont peu à voir avec ce que les coordonnateurs perçoivent comme relevant de leur fonction.

Considérant les perspectives d'avenir envisagées par ces derniers et dont le lecteur pourra prendre connaissance au point 19 du chapitre suivant.

NOUS RECOMMANDONS

Que soit défini le rôle attendu du coordonnateur en enseignement professionnel, si telle fonction continue d'exister dans l'avenir.

Que les coordonnateurs actuels puissent réagir à telle définition.

Que les coordonnateurs soient aidés, si besoin est d'acquérir de nouvelles attitudes, connaissances et habilités et ce dans les premiers moments d'une nouvelle fonction qu'ils auraient à assumer.

CHAPITRE VI

QUELQUES TRAITS CARACTERISTIQUES

DE L'INDIVIDU-COORDONNATEUR

CHAPITRE 6

QUELQUES TRAITS CARACTERISTIQUES DE L'INDIVIDU - COORDONNATEUR DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Le présent chapitre fait état des données recueillies à l'aide d'un questionnaire auxiliaire que le lecteur retrouvera en annexe I du présent rapport.

L'utilisation du dit questionnaire poursuit le deuxième objectif inhérent à la session d'inventaire des besoins de perfectionnement qui s'énonçait ainsi:

- de dégager quelques traits caractéristiques de l'individu-coordonnateur de façon à pouvoir présenter à cette clientèle un type de perfectionnement : dont le format est adéquat et dont l'approche pédagogique soit personnalisée.

Les questions 1 à 10 et la question 12 nous permettent de recueillir des données d'ordre statistique dont le lecteur pourra prendre connaissance ci-dessous.

Les questions 14 - 15 - 16 - 17 - 18 et 19 nous aident à compléter les données précédentes en ce qu'elles nous permettent de prendre connaissance de l'individu-coordonnateur à partir des perceptions qu'il a de lui-même dans sa fonction. Les réponses ainsi recueillies ne prétendent pas faire oeuvre scientifique mais bien plutôt apporter des indices et c'est en tant que tels que nous invitons le lecteur à les considérer. Enfin, la compilation des réponses aux questions 11 et 13 n'apparaît pas au présent rapport, puisque les données recueillies en réponse à ces deux questions s'avèrent disparates et ne permettent pas une compilation-synthèse utilisable.

Les données qui suivent sont ordonnées dans la même séquence que les questions du questionnaire auxiliaire. A l'occasion, nous y avons ajouté des commentaires qui, nous l'espérons, aideront le lecteur à mieux en comprendre la signification.

QUESTIONNAIRE AUXILIAIRE

COMPILATION DES DONNEES

1. Dans quelle région administrative est située la commission scolaire qui vous emploie?

   01 (1), 02 (1), 03 (8), 04 (1), 05 (1), 06 (9), 07 (1), 08 (0), 09 (1). /23 répondants

2. Vous exercez les fonctions de coordonnateur de l'enseignement professionnel depuis combien d'années?

moins de 3 ans	(6)	6 à 8 ans	(3)	/21 répondants
3 à 5 ans	(3)	9 ans et plus	(9)	

3. Avez-vous déjà participé à des activités de perfectionnement reliées à votre fonction actuelle de coordonnateur?

   OUI (15) NON (7)

4. Si vous aviez l'opportunité de participer à des activités de perfectionnement reliées à votre fonction, le feriez-vous?

   OUI (22) NON (-) /22 répondants

   Si vous avez répondu NON à la question précédente passez à la question 7

5. Si vous aviez à participer à des activités de perfectionnement, précisez le type de participation que vous préconisez.

. Participation avec des gens occupant le même poste que vous. (18)

. Participation avec un groupe de notre organisation dans votre milieu de travail. (9)

. Participation avec des gens n'exerçant pas nécessairement le même travail que vous mais qui ont les mêmes besoins de perfectionnement. (8)

6. Si vous aviez à participer à des activités de perfectionnement, précisez le type d'activité qui favorise le mieux votre apprentissage.

. Session 2 jours (11) 3 jours (12) 4 jours (-)

. Colloque (12)

. Cours de 2 jours (6) 3 jours (7) 4 jours (1)

. Conférence (5)

. Aide-conseil sur les lieux de travail (3)

. Autres types d'activités:_____

_____

_____

_____

_____

_____

7. Parmi les contraintes organisationnelles suivantes, quelle (s) est (sont) celle (s) qui vous empêcherait (ent) le plus de participer à des activités de perfectionnement?

. Budget non disponible ou insuffisant. (6)

. Pénurie de personnel pour vous remplacer durant votre absence. (2)

. Absence de politique quant au perfectionnement dans votre commission scolaire. (3)

. Manque d'intérêt de votre supérieur face au perfectionnement du personnel. (2)

. Ne me concerne pas. (13)

8. Parmi les contraintes personnelles.....

. Votre disponibilité familiale. ( )

. Formation de base insuffisante. ( )

. La non-reconnaissance des activités de perfectionnement en termes de crédits. (1)

. Ne me concerne pas. (21)

9. Si vous aviez à participer à des activités de perfectionnement, quelle période de l'année serait la plus propice pour vous?

15 janvier au 15 avril (12) 15 juin au 1er octobre ( )

15 avril au 15 juin (3) 1er octobre au 15 décembre (11)

10. ETUDES ET DIPLOMES

Techniques	15	68%
Brevet A et Bac en pédagogie	10	45%
Bac enseignement secondaire ou professionnel	8	36%
Licence en pédagogie	3	14%
Bac ès Arts	2	9%
Bac ès Sciences	2	9%
Bac en administration scolaire	2	9%
Certificat d'enseignement professionnel	2	9%
Maîtrise en administration scolaire (en cours)	2	9%
Certificat en mathématiques	1	5%
Certificat d'animation de vie étudiante	1	5%
Bac en Sciences sociales	1	5%
Bac en psycho	1	5%
Certificat en relations humaines	1	5%
Certificat en pédagogie	1	5%

12. CURRICULUM-VITAE

12 a) Loisirs

Arts:

Cinéma 2 Théâtre 1 Photo 1 Musique 7 Cuisine 1
Lecture 5 Danse 1 Bricolage 4 Artisanat 2

Sports d'équipe:

Baseball 1 Instructeur d'hockey 2 Ballon volant 2
Racket ball 1 Badmington 2 Tennis 4

Sports individuels:

Ski 12 Natation 5 Canotage et voile 3 Jogging 1
Golf 6 Chasse et pêche 5 Patinage 1
Moto-neige 2 Camping 3 Camping 1 Raquette 1 Marche 1
Ski aquatique 1

12 b) Associations

Professionnelles

ACSQ	8
APNEQ	2
ACFP (Ass.Can.de la F.P.)	4
SEP (Secret. de l'ens.prof.)	3
APEC	1
Corporation des techniciens et technologiste du Québec	2
Expériental Education	1

Sociales

Clubs sociaux: 6

CSR	1
Chevalier de Colomb	1
Lions	1
Richelieu	1
Optimiste	1
Home Economics	1

Corporations: 9

Aréna	1
Marguiller	2
Camp vacances	1
Chambre commerce	2
C.A. de CEGEP	1
C.A. Caisse populaire	1
Société des Arts	1
Maîtres horloger & bijoutier	1

Autres associations ou organisations:

Couple et famille	1
Scouts	1
Société des Arts	1

12 c) Emplois antérieurs

En industrie: 11/50% - 6 ans en moyenne ou exercice d'une profession.

Enseignement général: 18/82% - 7.78 ans en moyenne ou spécialisé.

Directeur d'école: 15/68% ou adjoint d'école ou centre d'éducation des adultes - 4.70 ans en moyenne

Responsable pédagogique SCME: 1/5% - 1 an

Surintendant des écoles de métier: 1/5% - 3 ans

Conseiller pédagogique: 2/9% - 2.75 ans

14. FACTEURS DE MOTIVATION

Parmi les facteurs énumérés ci-dessous, identifiez les trois (3) facteurs les plus motivants pour vous.

	Nombre de participants			TOTAL PONDERE	ORDRE D'IMPORTANCE
	a	b	c		
1° Administration+politique de l'entreprise					
2° Direction					
3° *Accomplissement	8	4	6	38	1
4° Relations avec supérieurs hiérarchiques			1	1	
5° Conditions de travail			1	1	
6° *Reconnaissance par les autres	2	1		8	7
7° *Travail lui-même	4	3	2	20	3
8° Salaire		1		2	9
9° Relations avec pairs	3	1	3	14	4
10° Vie privée			1	1	
11° *Responsabilités	1	3	2	11	5
12° Relations avec subordonnés		4	1	9	6
13° *Avancement	1			3	8
14° Positions sociales					
15° *Epanouissement	4	3	4	22	2
16° Sécurité			1	1	

La liste des "Facteurs de motivation a été établie à partir de la théorie d'Herzberg sur les facteurs d'hygiène et les facteurs de motivation. Elle contient à dessein des facteurs des deux types mêlés les uns aux autres et sans ordre d'importance. La consigne donnée aux participants était à l'effet de prendre connaissance de la liste et de s'assurer de la clarté des termes utilisés. Une fois celà fait, les participants devaient choisir, par ordre d'importance, les trois (3) facteurs qui leur semblaient les plus importants pour eux dans la fonction qu'ils occupent.

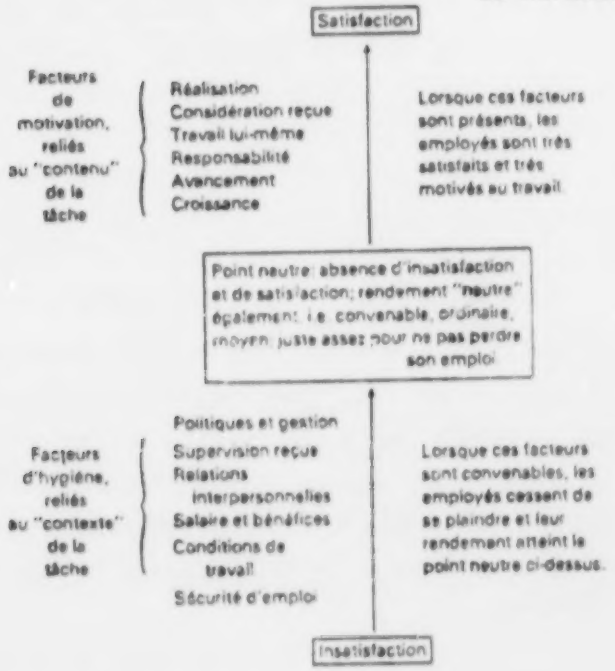
La compilation des réponses nous ramène directement à la théorie de Frédéric Herzberg qui départage facteurs d'hygiène dont la présence dans l'entreprise amène de la non-insatisfaction et facteurs de motivation dont la présence est source de satisfaction et de motivation au travail. Pour le bénéfice du lecteur, les termes précédés d'un * sont des facteurs de satisfaction selon Herzberg. La théorie est résumée à la page suivante.

Les trois (3) items choisis le plus souvent et en priorité sont :

1- possibilité de s'accomplir (exploiter ses talents);
2- possibilité de s'épanouir (être heureux);
3- travail lui-même (travail intéressant de par sa nature).

Vient au quatrième rang un facteur d'hygiène <u>"Relations avec les pairs"</u> et au cinquième <u>"Responsabilités"</u>, un autre facteur de satisfaction entraînant la motivation.

Résumé de la théorie des deux facteurs de Herzberg(1)

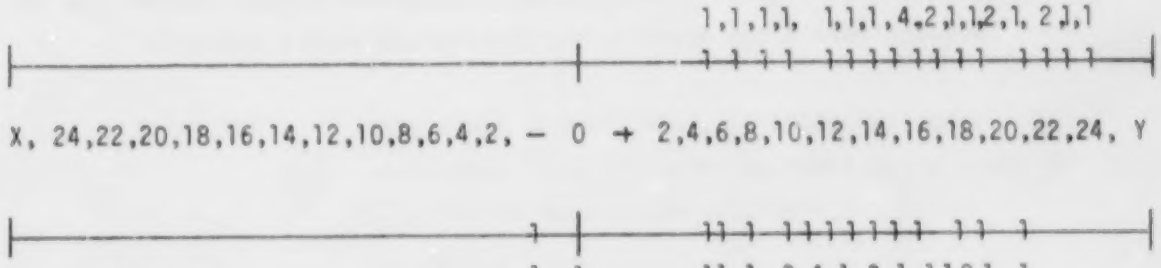


1. Bergeron, J.L., Côté Léger, N., Jacques, J., Bélanger, L., Les aspects humains de l'organisation, Ed. Gaétan Morin, 1979.

15. ATTITUDES et 16. COMPORTEMENTS

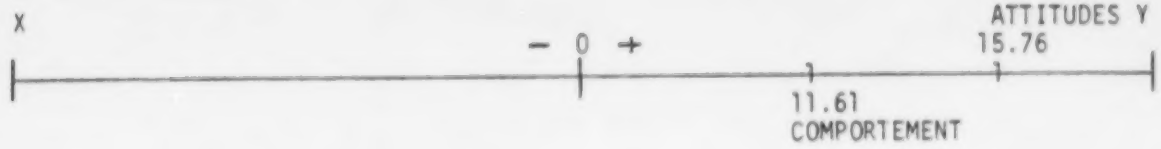
Inspiré de la théorie X et Y de McGregor, deux (2) questionnaires, l'un portant sur les attitudes (en annexe 2), et l'autre sur les comportements (en annexe 3), nous permettent de visualiser les écarts entre attitudes et comportements. L'hypothèse théorique présidant à cet exercice est que plus grand est l'écart entre ce que l'on croit (attitudes) et ce que l'on fait (comportement), plus grand est le risque que l'on soit mal à l'aise dans sa fonction. Les résultats se lisent comme suit:

ATTITUDES
(nombre de répondants/22)



COMPORTEMENTS
(nombre de répondants/22)

MOYENNE ET ECART



L'écart moyen est de 4.15. Est-il significatif? C'est aux intéressés eux-mêmes qu'il faudrait le demander.

En effet, un écart peut apparaître mince à l'observateur alors qu'il est perçu comme important pour celui qui vit la situation. Une certitude cependant, les participants sont capables d'expliquer pour eux-mêmes les facteurs menant à l'écart constaté à partir de la réalité quotidienne vécue par chacun d'eux. C'est une démarche qui reste à être faite et qui pourrait donner lieu à des révélations fructueuses.

L'analyse théorique des résultats qui précèdent nous fait conclure que le coordonnateur est à l'aise dans un style de management axé sur la participation et la responsabilité des autres intervenants (subordonnés). Cependant, la réalité quotidienne restreint cette ouverture et l'amène à adapter des comportements plus "fermés" qu'il le souhaiterait eut égard à la situation vécue.

17. STYLES D'APPRENTISSAGE

Pour ce test, nous avons utilisé la grille d'analyse développée par David A. Kolb dans "The Learning Style Inventory Technical Manual", Boston, Massachussets: McBer and Company, 1976. Nous avons simplifié la grille de compilation aux quatre (4) principes sous-jacents de l'apprentissage expérimental, soit les principes - concret, - passif, - abstrait et - actif. La consigne donnée aux participants était de réagir "spontanément" à une situation exposée par la personne-ressource. Dans un deuxième temps, les coordonnateurs devaient revenir à leur réaction première et indiquer "après réflexion" s'ils la modifiaient ou s'ils la laissaient telle quelle.

Les participants réagissaient à l'une ou l'autre des deux situations suivantes à leur choix.

SITUATION I : Vous êtesà votre bureau, le téléphone sonne. Un professeur vous dit qu'un accident grave vient de se produire dans un des ateliers.

QUE FAITES-VOUS?

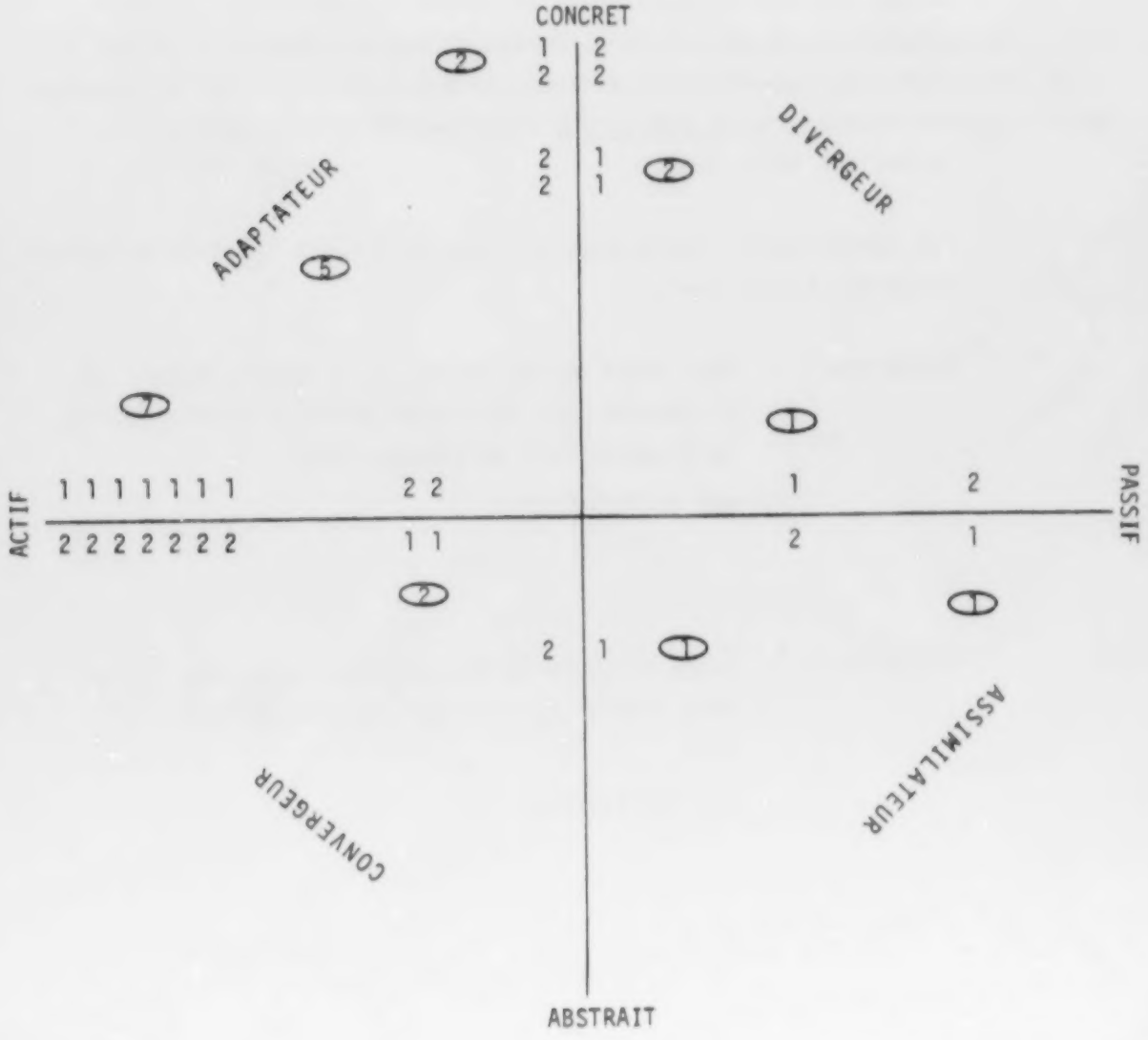
OU

SITUATION 2 : Votre fille de 16 ans arrive à la maison. Elle vous informe qu'elle est enceinte de trois (3) mois.

QUE FAITES-VOUS?

En quelques mots, les participants répondent dans l'espace prévu à cet effet sur le questionnaire. L'interprétation des réponses des 21 répondants se fait à partir des quatre (4) principes exposés précédemment. A été retenu comme style d'apprentissage premier (exprimé par le chiffre I dans le tableau suivant) le principe émergeant de la réaction spontanée et quand cela se présentait, le style d'apprentissage de rechange à partir du principe émergeant de la réaction après réflexion (exprimé par le chiffre 2 dans le tableau suivant).

SOMMAIRE DES STYLES D'APPRENTISSAGE



Sur les 21 répondants, nous pouvons donc constater que 14 fonctionnent en adaptateur dans leur style premier.

Sur les 21 répondants, 18 ont comme style d'apprentissage premier ou de rechange le style "adapteur".

Le lecteur pourra trouver en annexe 4, quelques caractéristiques descriptives de chacun des styles.

Suite à cette compilation, une constatation se dégage cependant, celle à l'effet que plus des deux tiers des coordonnateurs présents sont des personnes actives et concrètes lorsqu'il s'agir pour eux de réagir à une situation donnée.

18. LES MOBILES D'ACTION

Le dernier test nous permet de dégager les mobiles d'action des coordonnateurs à partir des besoins et critères développés par McClelland (1) : POUVOIR - REUSSITE - APPARTENANCE.

Les participants devaient créer une histoire à partir de leur perception d'une image (en annexe 5). L'interprétation des histoires fut faite à l'aide des critères exposés à l'annexe 6. Les résultats se lisent comme suit :

(1) Voir John Atkinson, ed., Motives in Fantasy, Action and Society, Princeton, J.J., Van Nostrand, 1961.

SOMMAIRE DES MOBILES D'ACTION
(sur 21 répondants)
EN REGARD DES STYLES D'APPRENTISSAGE

	POUVOIR	REUSSITE	APPARTENANCE	Div.	Ass.	Conv.	Adap.
1	(9)	-	-	1	-	-	(2)
2	9	-	-	-	-	2	1
3	-	-	9 (f.d.)*	-	-	-	1
4	9	-	-	-	-	2	1
5	9	-	-	-	-	-	1
6	9 (f.d.)*	-	-	2	1	-	-
7	9 (f.d.)*	-	-	-	1	2	-
8	9	-	-	-	-	-	1
9	(9)	-	-	1	-	-	(2)
10	9	-	-	-	-	-	1
11	9	-	-	-	-	2	1
12	9	-	-	-	-	-	1
13	3	4	2	1	2	-	-
14	9	-	-	2	-	-	1
15	7	2	-	-	-	2	1
16	9	-	-	-	-	2	1
17	-	9	-	-	-	2	1
18	(9)	-	-	-	-	1	(2)
19	-	9	-	-	-	2	1
20	2	7	-	-	-	1	2
21	2	7	-	-	-	2	1
	140	38	11				

* Faible donnée

Alors qu'il y avait 9 points à distribuer entre les trois (3) besoins de pouvoir, de réussite et d'appartenance, quinze participants expriment exclusivement (ou presque) des besoins reliés au pouvoir: 14 ont 9 points et 1 a 7 points. Quatre coordonnateurs expriment des besoins de réussite et un des besoins d'appartenance.

Si nous faisons un parallèle entre les besoins et les styles d'apprentissage pour chacun des individus, nous constatons que:

- si on exclut les données des lignes 3, 6 et 7 parce que les histoires sont trop courtes pour donner un résultat probant:

1. 10 des 13 coordonnateurs ayant obtenu entre 7 et 9 points quant au besoin de pouvoir sont adaptateurs quant à leur style premier d'apprentissage.

2. 13 sur 13 coordonnateurs ayant obtenu entre 7 et 9 points quant au besoin de pouvoir sont adaptateurs quant à leur style d'apprentissage premier ou de rechange.

3. 4 sur 4 individus dont les résultats sont entre 7 et 9 quant au besoin de réussite sont adaptateurs quant à leur style d'apprentissage premier ou de rechange.

Les résultats de ces tests administrés à des clientèles diverses vont dans le même sens : les adaptateurs semblent bien équipés pour exercer du pouvoir. Ils sont perçus par les autres comme capables de le faire, à condition toutefois d'en fixer clairement les limites.

Concrets et actifs, ils ont "naturellement" besoin d'une certaine somme de pouvoir pour bien fonctionner. Ils ont des énergies à revendre. Cette constatation nous semble renforcée par les besoins qu'expriment les coordonnateurs d'exercer plus d'influence (en aval et en amont) donc, d'être reconnu comme détenant un pouvoir certain plutôt qu'un certain pouvoir.

19. LES PERSPECTIVES D'AVENIR

La compilation des réponses à cette question trace le portrait suivant quant à la perception de l'avenir qu'ont les coordonnateurs.

1-L'avenir est sombre si on considère le rôle de coordonnateur tel qu'il est actuellement.

2-Il y aura cependant de la place pour les coordonnateurs car peu de gens voudrait se voir confier le dossier de l'enseignement professionnel.

3-On prévoit une régionalisation de l'enseignement professionnel. Ce qui amènera une réorganisation de fond dans ce domaine.

4-En conséquence, il y aura des changements quant au fonctionnement des services actuels en rapport avec les écoles:
- -accent mis sur l'aspect "service";
- -changement d'attitudes.

5-D'autres tâches pourraient être ajoutées:
- -relations industries-écoles;
- -coordination de l'enseignement professionnel (adultes-jeunes)
- -animation du domaine enseignement professionnel.

6-Poussé par les exigences du monde industriel, la préparation des étudiants devra être plus adéquate.

7-Même si le M.E.Q. semble reléguer la formation professionnelle au second plan, on attend beaucoup de la politique du M.E.Q.

8-On souhaite une revalorisation de l'enseignement professionnel.

9-Il faudra améliorer la pédagogie.

10-On espère avoir le temps, malgré tout et avant la retraite, de mettre en oeuvre quelques unes des innovations de la future politique de la formation professionnelle au Québec.

CONCLUSION:

Les indices recueillis et commentés tout au long du présent chapitre nous amènent aux constats suivants:

1- Le coordonnateur de l'enseignement professionnel est une personne active et concrète.

Les résultats de l'exercice portant sur les styles d'apprentissage sont corroborés à cet égard par les curriculum-vitae: quant aux loisirs privilégiés, aux associations dont ils font partie et à l'expérience acquise dans les emplois antérieurs. Les types de perfectionnement privilégiés confirment aussi ces caractéristiques.

2- Ils souhaitent spontanément que le contenu de leurs tâches soit intéressant et qu'ils y trouvent l'occasion de s'épanouir et de démontrer leurs capacités.

3- Leurs besoins de pouvoir et de réussite peuvent s'expliquer à partir de la réalité perçue et vécue par les coordonnateurs eux-mêmes: ils disent ne pas avoir assez d'influence dans leur milieu de travail; en même temps ils reconnaissent manquer de connaissances et d'outils pour mener à bien des tâches qu'ils perçoivent comme importantes:

. élaboration de politiques;
. supervision pédagogique;
. utilisation des ressources humaines;
. organisation rationnelle du temps;
. mesure et évaluation;
. relations avec le monde du travail.

En conséquence, nous recommandons que le perfectionnement à venir tienne compte des caractéristiques de l'individu-coordonnateur relevées au présent chapitre.

. en offrant des formats de perfectionnement adaptés à cette clientèle. Exemple : l'accent serait mis sur la pratique plutôt que la théorie : mise en situation, jeux de rôle, exercices, simulation avec théorisation ultérieure comme support aux apprentissages pratiques;

. en utilisant les expériences des participants;

. en leur permettant de transférer immédiatement les apprentissages dans leur milieu de travail;

. en privilégiant le développement d'instruments, d'outils et d'habilités concrets;

. en assurant un suivi au perfectionnement.

LES ANNEXES

TABLE DES MATIERES

			Pages
ANNEXE 1	:	Questionnaire auxiliaire	I
ANNEXE 2	:	Questionnaire attitudes	V
ANNEXE 3	:	Questionnaire comportements	IX
ANNEXE 4	:	Description des styles d'apprentissage	X
ANNEXE 5	:	Test de perception de McClelland	XVII

Annexe 1

QUESTIONNAIRE AUXILIAIRE

OBJECTIF

IDENTIFIER LES TRAITS CARACTERISTIQUES DE L'INDIVIDU-COORDONNATEUR DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL AFIN DE REPONDRE DE FACON ADEQUATE A SES BESOINS DE PERFECTIONNEMENT

QUESTIONNAIRE AUXILIAIRE

1. Dans quelle région administrative est située la commission scolaire qui vous emploie ?

   01 ◯, 02 ◯, 03 ◯, 04 ◯, 05 ◯,
   06 ◯, 07 ◯, 08 ◯, 08 ◯, 09 ◯.

2. Vous exercez les fonctions de coordinateur de l'enseignement professionnel depuis combien d'années ?

   moins de 3 ans ◯ 6 à 8 ans ◯

   3 à 5 ans ◯ 9 ans et plus ◯

3. Avez-vous déjà participé à des activités de perfectionnement reliées à votre fonction actuelle de coordonnateur ?

   OUI ◯ NON ◯

4. Si vous aviez l'opportunité de participer à des activités de perfectionnement reliées à votre fonction, le feriez-vous ?

   OUI ◯ NON ◯

<u>Si vous avez répondu NON à la question précédente</u>

<u>passez à la question 8</u>

5. Si vous aviez à participer à des activités de perfectionnement, précisez le type de participation que vous préconisez.

   . Participation avec des gens occupant le même poste que vous.

   . Participation avec un groupe de notre organisation dans votre milieu de travail.

   . Participation avec des gens n'exerçant pas nécessairement le même travail que vous mais qui ont les mêmes besoins de perfectionnement.

6. Si vous aviez à participer à des activités de perfectionnement, précisez le type d'activité qui favorise le mieux votre apprentissage ?

   . Session 2 jours ◯ 3 jours ◯ 4 jours ◯

   . Colloque ◯

   . Cours de 2 jours ◯ 3 jours ◯ 4 jours ◯

   . Conférence ◯

   . Aide-conseil sur les lieux de travail ◯

   . Autres types d'activités:_____

   _____

   _____

   _____

   Commentez vos choix: _____

   _____

   _____

   _____

   _____

7. Parmi les contraintes organisationnelles suivantes, quelle (s) est (sont) celle (s) qui vous empêcherait (ent) le plus de praticiper à des activités de perfectionnement ?

. Budget non disponible ou insuffisant. ◯

. Pénurie de personnel pour vous remplacer durant votre absence. ◯

. Absence de politique quant au perfectionnement dans votre commission scolaire. ◯

. Manque d'intérêt de votre supérieur face au perfectionnement du personnel. ◯

. Ne me concerne pas. ◯

8. Parmi les contraintes personnelles. . . . . .

. Votre disponibilité familiale. ◯

. Formation de base insuffisante. ◯

. La non-reconnaissance des activités de perfectionnement en termes de crédits. ◯

. Ne me concerne pas. ◯

9. Si vous aviez à participer à des activités de perfectionnement, quelle période de l'année serait la plus propice pour vous ?

15 janvier au 15 avril ◯ 15 juin au 1er octobre ◯

15 avril au 15 juin ◯ 1er octobre au 15 décembre ◯

10. Quel est le dernier diplôme que vous avez obtenu?

_____

_____
(année d'obtention)

18. MOTIFS D'ACTION:

19. PERSPECTIVES:

11. SURNOMS:

a) professionnel: _____

b) social: _____

12. CURRICULUM-VITAE

a) loisirs: _____

_____

b) associations: _____

_____

c) emplois antérieurs durée

_____ _____

_____ _____

_____ _____

13. ORGANIGRAMME:

14. FACTEURS DE MOTIVATION: par ordre d'importance

a) _____

b) _____

c) _____

15. ATTITUDES: (c.f. questionnaire en annexe 2)

16. COMPORTEMENTS: (c.f. questionnaire en annexe 3)

17. STYLES D'APPRENTISSAGE

a) réaction spontanée: _____

_____

_____

_____

_____

b) après réflexion: _____

_____

_____

_____

_____

(verso)

Annexe 2.

QUESTIONNAIRE PORTANT SUR VOS ATTITUDES

	PAS D'ACCORD	PEU D'ACCORD	HESITANT	PLUTOT D'ACCORD	FORTEMENT D'ACCORD
1. Les subordonnés éprouvent une aversion pour le travail, ils préfèrent travailler le moins possible.	1	2	3	4	5
2. On doit constamment contraindre les subordonnés, les menacer de sanctions si l'on veut qu'ils fournissent les efforts nécessaires à la réalisation des objectifs de l'école.	1	2	3	4	5
3. Les subordonnés désirent surtout être respectés par leurs confrères.	1	2	3	4	5
4. Les subordonnés ont besoin de sentir qu'ils sont considérés comme étant capables d'assumer leurs responsabilités et de s'auto-contrôler.	1	2	3	4	5
5. Les subordonnés sont actifs de nature et ils aiment travailler.	1	2	3	4	5
6. Les subordonnés travaillent seulement pour de l'argent.	1	2	3	4	5
7. Les subordonnés sont inchangeables puisqu'ils sont moulés par l'enfance et l'adolescence.	1	2	3	4	5
8. C'est le subordonné qui est important, la tâche doit être définie, modifiée, structurée en fonction de lui.	1	2	3	4	5

	PAS D'ACCORD	PEU D'ACCORD	HESITANT	PLUTOT D'ACCORD
9. Les subordonnés ont une tendance naturelle à résister aux changements, ils préfèrent la routine.	1	2	3	4
10. Les subordonnés attendent mes directives et désirent ne pas avoir à penser.	1	2	3	4
11. La plupart des subordonnés dépassent ce stade de l'enfance, ils aspirent à l'indépendance, à la réalisation de soi et aux responsabilités.	.	2	3	4
12. Les subordonnés sont productifs s'ils peuvent réaliser leurs objectifs personnels et sociaux.	1	2	3	4
13. Les subordonnés ont besoin d'être renseignés spécifiquement sur ce qu'ils doivent faire et comment ils doivent le faire, toute politique plus générale ne les concerne pas.	1	2	3	4
14. Les subordonnés ont peu d'intérêts autres que leurs besoins matériels immédiats.	1	2	3	4
15. Les subordonnés comprennent ce qu'ils font et s'y intéressent. Ils peuvent d'eux-mêmes établir leur propre méthode de travail.	1	2	3	4

	PAS D'ACCORD	PEU D'ACCORD	HESITANT	PLUTOT D'ACCORD	FORTEMENT D'ACCORD
16. Les subordonnés cherchent à donner un sens à leur vie en s'identifiant à une nation, une communauté, une église, un syndicat, une entreprise, une cause.	1	2	3	4	5
17. Les subordonnés ont des besoins croissants de comprendre, ils veulent connaître le sens du travail dans lequel ils sont engagés.	1	2	3	4	5
18. Les subordonnés vivent cloisonnés: le travail est entièrement différent des loisirs.					
19. La tâche prime sur tout et doit être accomplie coûte que coûte. On choisit les subordonnés, on les moule en fonction d'un travail structuré.	1	2	3	4	5
20. Les subordonnés ont besoin d'un supérieur qui les surveille de près et qui les critique, le cas échéant.	1	2	3	4	5
21. Ce qui maintient les subordonnés efficaces, c'est seulement la crainte de la rétrogradation et du congédiement.	1	2	3	4	5
22. Les subordonnés fuient la monotonie et s'enthousiasment aux nouvelles expériences, jusqu'à un certain point, ils sont créatifs.	1	2	3	4	5

	PAS D'ACCORD	PEU D'ACCORD	HESITANT	PLUTOT D'ACCORD	FORTEMENT D'ACCORD
23. Les subordonnés ont besoin de liberté, d'encouragement et d'assistance.	1	2	3	4	5
24. Les subordonnés sont en perpétuel développement, ils apprennent à tout âge. Ils aiment apprendre et accroître leur compréhension et leurs capacités.	1	2	3	4	5
25. Les subordonnés ont besoin qu'on leur dise exactement quoi faire et comment faire.	1	2	3	4	5
26. Les subordonnés cherchent plusieurs satisfactions dans leur travail, fierté de réalisation, plaisir d'exécuter un travail, sens de la contribution, plaisir du travail en équipe, stimulation, nouveaux défis, etc.	1	2	3	4	5

Source principale

McGregor D.

"La dimension humaine de l'entreprise"
Paris, Gauthier - Villars, 1976
Traduction de "The Human Side of Enterprise"
Par J. Ardoino & M. Lobrot
Collection Hommes et organisation.

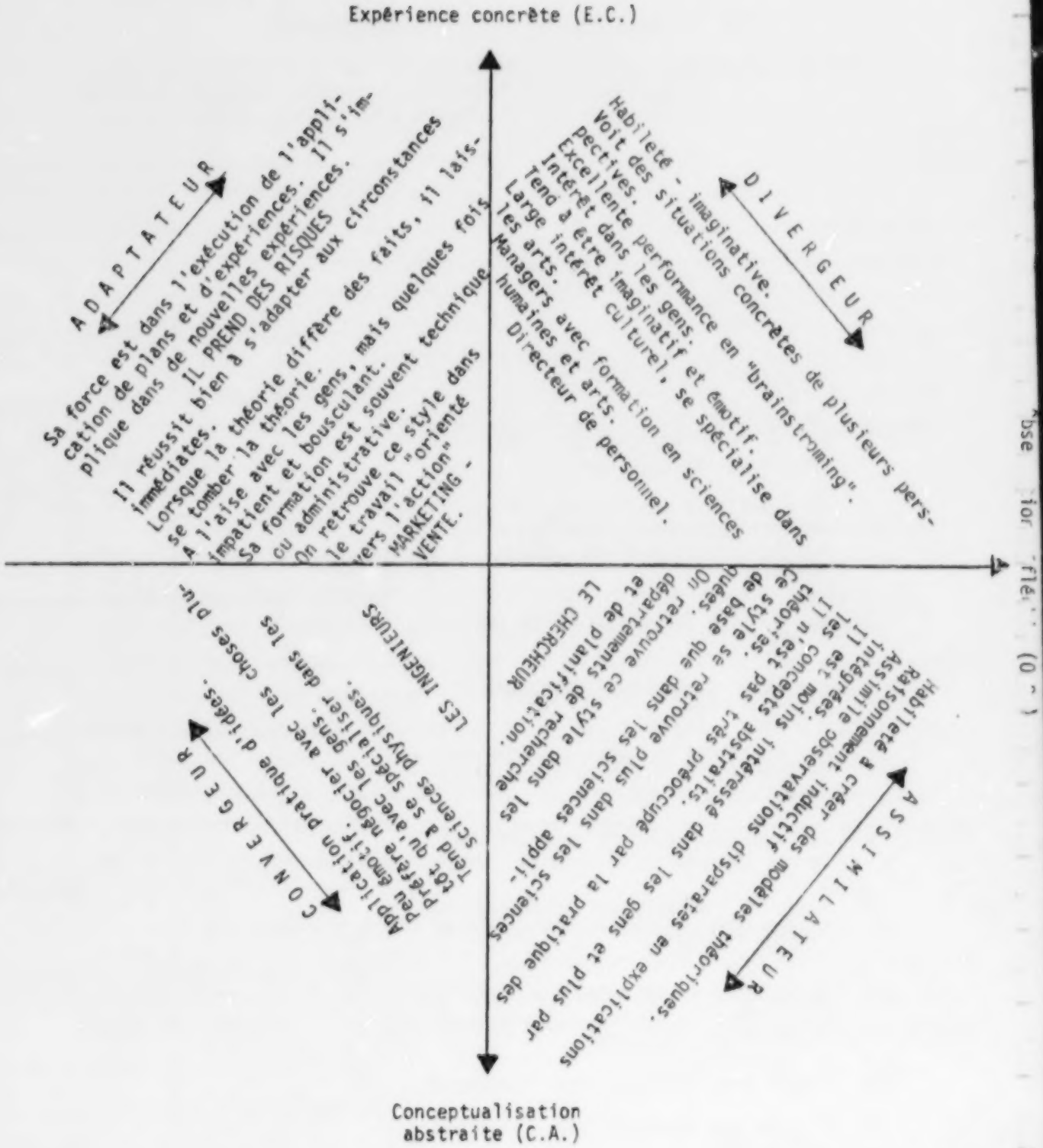
Annexe 3.

QUESTIONNAIRE PORTANT SUR VOTRE COMPORTEMENT

Instructions: pour chaque énoncé, cochez ce qui décrit le mieux votre comportement. Assurez-vous de cocher seulement une case pour chaque énoncé. Ne revenez pas en arrière.

	Habituellement	Souvent	Quelquefois	Jamais
1. Je vérifie en détail les actions de mes subordonnés pour m'assurer qu'ils ne flânent pas.				
2. Je convaincs mes subordonnés de l'efficacité de mes plans d'action.				
3. Je contrôle les actions de mes subordonnés en leur demandant de s'assurer de mon accord avant d'agir.				
4. Je rappelle à mes subordonnés qu'ils doivent appliquer mes décisions parce que je suis le premier responsable de l'école.				
5. Je planifie les activités de mes subordonnés.				
6. Je décide quand mes subordonnés ont besoin d'aide.				
7. Je réprimande un subordonné dès que je constate un écart de conduite au travail.				
8. Je tiens des réunions pour informer de mes décisions.				
9. J'annule les décisions prises par mes subordonnés sans qu'ils en soient autorisés.				
10. Je pousse mes subordonnés à rencontrer les échéanciers quelle qu'en soit l'utilisation des ressources.				
11. J'agis sans consulter mes subordonnés.				
12. J'encourage la compétition entre mes subordonnés.				

Annexe 4


Expérience concrète (E.C.)
Conceptualisation abstraite (C.A.)
Expérimentation active (E.A.)
Observation réflexive (O.R.)
ADAPTATEUR
Sa force est dans l'exécution de l'application de plans et d'expériences. Il s'implique dans de nouvelles expériences. Il PREND DES RISQUES
Il réussit bien à s'adapter aux circonstances immédiates.
Lorsque la théorie diffère des faits, il laisse tomber la théorie.
A l'aise avec les gens, mais quelques fois impatient et bousculant.
Sa formation est souvent technique ou administrative.
On retrouve ce style dans le travail "orienté vers l'action" MARKETING - VENTE.
DIVERGEUR
Habileté - imaginative. Voit des situations concrètes de plusieurs perspectives.
Excellente performance en "brainstorming".
Intérêt dans les gens.
Tend à être imaginatif et émotif.
Large intérêt culturel, se spécialise dans les arts.
Managers avec formation en sciences humaines et arts.
Directeur de personnel.
CONVERGEUR
Application pratique d'idées.
Peu émotif.
Préfère négocier avec les choses plutôt qu'avec les gens.
Tend à se spécialiser dans les sciences physiques.
LES INGENIEURS
ASSIMILATEUR
Habileté à créer des modèles théoriques.
Raisonnement inductif
Assimile observations disparates en explications intégrées.
Il est moins intéressé dans les gens et plus par les concepts abstraits.
Il n'est pas très préoccupé par la pratique des théories.
Ce style se retrouve plus dans les sciences appliquées.
On retrouve ce style dans les départements de recherche et de planification.
LE CHERCHEUR

Le résumé suivant des quatre modes d'apprentissage fondamentaux se fonde tant sur la recherche que sur l'observation clinique de ces profils.

Les aptitudes d'apprentissage dominantes du convergeur sont la conception et l'abstraction (CA) et l'expérimentation active (EA). La plus grande ressource de cette personne réside dans la mise en pratique des idées. Celui qui favorise ce mode semble mieux réagir aux tests d'intelligence conventionnels qui ne débouchent que sur une seule réponse exacte ou une seule solution à une question ou un problème. Ses connaissances sont organisées de telle sorte qu'il peut les appliquer à des problèmes spécifiques au moyen de raisonnements hypothétiques-déductifs. La recherche entreprise sur ce mode d'apprentissage révèle que les convergeurs sont relativement non affectifs, qu'ils préfèrent composer avec des choses plutôt qu'avec des personnes. Ils s'intéressent presque exclusivement au domaine technique et se spécialisent en sciences pures. Ce mode d'apprentissage est caractéristique de nombreux ingénieurs.

Les ressources d'apprentissage du divergeur sont à l'opposé de celles du convergeur. Le divergeur excelle surtout en expérience concrète (EC) et en observation-réflexion (OR). Sa force réside dans son imagination. Il peut analyser des situations concrètes selon diverses perspectives. Le "divergeur" se débrouille mieux dans les situations qui sollicitent des idées: une séance de "remue-méninges", par exemple. La recherche révèle que les divergeurs d'intéressent aux personnes et qu'ils tendent à être imaginatifs et affectifs. Leurs intérêts culturels sont vastes et ils tendent à se spécialiser dans le domaine des arts. Ce mode est caractéristique de ceux qui optent pour les humanités et les arts libéraux. Conseillers, développeurs et administrateurs du personnel sont de ceux-là.

Les aptitudes d'apprentissage dominantes de l'assimilateur sont la conception et l'abstraction (CA), l'observation et la réflexion (OR). Sa plus grande ressource est sa capacité de créer des modèles théoriques. Il excelle dans le raisonnement inductif et dans l'assimilation d'observations disparates

débouchant sur une explication éclectique. Comme le convergeur, il s'intéresse moins aux personnes et plus aux concepts abstraits, mais moins à l'usage pratique des théories. Pour lui, il importe davantage que la théorie soit cohérente et précise; s'il advenait qu'une théorie ou un plan ne corresponde pas aux "faits", l'apprentissage tendra à négliger ou à réexaminer les faits. Ainsi, ce mode d'apprentissage est plus caractéristique des sciences fondamentales et des mathématiques que des sciences appliquées. Dans les entreprises, ce mode d'apprentissage se retrouve le plus souvent dans les services de recherche et de planification.

Les ressources de l'adaptateur s'opposent à celles de l'assimilateur. L'adapteur aime l'expérience concrète (EC) et l'expérimentation active (EA). Sa principale ressource réside dans l'exécution (la menée à terme de projets et d'expériences) et dans la participation à de nouvelles expériences. Plus que toute autre personne, le goût du risque l'anime. On lui donne le nom "d'adaptateur" parce qu'il excelle dans les situations qui exigent de lui qu'il s'adapte sur-le-champ à des circonstances particulières. Lorsque la théorie ou le projet ne correspond pas aux "faits", il mettra probablement le plan ou la théorie de côté. Il tend à solutionner les problèmes selon un tâtonnement intuitif et compte énormément sur les autres plutôt que sur sa propre compétenc analytique pour se renseigner. L'adaptateur est à l'aise avec les gens, mais il paraît parfois impatient et "solliciteur". Il est souvent de ceux qui ont acquis une formation technique ou pratique, comme celle du monde des affaires. Dans les entreprises, les personnes qui favorisent ce mode d'apprentissage se voient confier des responsabilités "axées sur l'action", bien souvent en marketing ou dans la vente.

Pour approfondir davantage la théorie d'apprentissage expérimental et obtenir des données statistiques pertinentes à l'I.S.A., vous consultez The Learning Style Inventory Technical Manuel de David A. Koll, Boston, Massachussets: McBer and Company, 1976.

Deuxième étape: (60 minutes) Lecture des histoires et analyse des motifs d'action qui apparaissent.

Objectif: Aider à identifier (non pas d'évaluer en détail), des thèmes de motivation que vous avez exprimés dans les histoires.

Déroulement:

- chaque membre du groupe (trio) lira aux autres sa première histoire.
- en utilisant les critères ci-après mentionnés, évaluez l'histoire et notez-la sur la formule réservée à cet effet en page 4.2.07. (Vous avez 9 points par histoire à répartir entre les différents motifs).
- reprenez le processus pour chaque histoire.

Critère: Les critères suivants, tirés de systèmes d'évaluations empiriques, vous aideront à déterminer, le cas échéant à quelle(s) catégorie(s) de mobile(s) correspondent vos histoires. Notez sur le formulaire, pour chaque histoire, les mobiles que vous y trouverez de même que tout autre élément de motivation (e.g. agressivité, besoin de sécurité) que vous ou votre groupe décèlerez. Il est possible bien entendu, qu'aucune ou chacune des trois catégories de mobiles (b. app., b. pou., b. réu.) ne convienne, ou que les mobiles présents (faim, agressivité, sécurité, etc) ne rentrent dans aucune d'elles.

Avant de commencer, notez ceci. Les images du test de perception de même que vos réponses ont pour but de stimuler la réflexion et la discussion et ne sont pas une

mesure absolue de vos besoins. De même on ne s'attend pas à ce que vous deveniez experts dans l'évaluation des mobiles mais que vous vous familiarisiez avec le modèle général. Faites aussi attention à la pression du groupe dans la recherche d'un consensus. Chacun, en fait, entendra l'histoire d'un autre à travers son propre filtre émotionnel. Par exemple, une personne dont le besoin d'appartenance est grand, pourra "voir" beaucoup d'appartenance dans l'histoire d'un autre.

Il est essentiel de comprendre que les gens sont dotés de besoins différents et que par conséquent ils voient le monde différemment. La tâche d'un administrateur c'est d'être au courant de ces différences et de les intégrer efficacement.

Le besoin de réussite soustend une histoire lorsqu'une des trois situations suivantes prévaut:

1. Quelqu'un dans l'histoire se préoccupe d'atteindre d'excellents résultats dans un domaine quelconque. Il s'est imposé des critères de réussite, ou est impliqué dans la poursuite d'un but. On peut déduire l'existence de critères d'excellence par l'emploi de mots tels que bien et mieux, utilisés pour évaluer des résultats.
2. Quelqu'un dans l'histoire, poursuit un projet important comme une invention, une création artistique, etc. Il a des critères de réussite, sans que ceux-ci aient été nécessairement explicités.
3. Quelqu'un poursuit un but à long terme, tel qu'une carrière particulière ou une vie réussie.

Le besoin de pouvoir soutend une histoire lorsqu'une des trois situations suivantes prévaut:

1. Quelqu'un dans l'histoire se préoccupe d'obtenir ou de conserver les moyens d'influencer quelqu'un d'autre. Se préoccuper

de faire prévaloir son point de vue, de se montrer supérieur, de convaincre quelqu'un, en sont aussi des exemples, de même que se préoccuper d'éviter d'être faible ou humilié. On devrait aussi tenir compte d'énoncés qui indiquent la volonté d'enseigner quelque chose à quelqu'un ou de lui donner un avis. S'il s'agit d'un enseignement ou d'un conseil donné à quelqu'un qui le demandait, on n'en tient pas compte.

2. Quelqu'un fait quelque chose pour obtenir ou conserver de l'influence en disputant, en contraignant, en commandant, en cherchant à convaincre, en punissant. En principe toute activité reliée au contrôle ou aux moyens d'influencer peut être acceptée ici. L'exercice de la force physique rentre dans cette catégorie, sauf bien entendu, au cas où il s'agit seulement d'une manifestation d'hostilité.

3. Il existe dans cette histoire une relation interpersonnelle hiérarchique, de supérieur à subordonné où quelqu'un a effectivement le contrôle des moyens d'influence sur quelqu'un. Cette relation d'autorité doit, de plus, se traduire expressément par des effets visibles dans l'histoire. Si une histoire de patron-employé en devient une d'appartenance, on n'y attribuera pas de cote de pouvoir. De plus, l'histoire doit faire mention de l'employé ou de l'effet qu'il subit. La simple relation de parent à enfant ne rentre pas comme telle dans cette catégorie.

<u>Le besoin d'appartenance</u> soustend une histoire lorsqu'une des trois <u>situations suivantes prévaut</u>:

1. Quelqu'un dans l'histoire se préoccupe d'établir, de maintenir ou de rétablir des liens affectifs positifs avec une autre personne. L'amitié est la plus fondamentale des relations affectives positives et le fait d'indiquer dans une histoire que

deux personnages sont des amis est une condition minumale pour classer l'histoire dans cette catégorie. Des relations père-enfant, ou d'amoureux, par exemple, ne seront notées que si elles impliquent une atmosphère d'affection de tendresse ou d'amitié, une ambiance "chaleureuse".

2. Quelqu'un aime quelqu'un d'autre, ou veut être aimé. Si une relation amicale a été rompue, et si quelqu'un en éprouve de la peine on veut la rétablir, le besoin d'appartenance est présent.

3. Cotez aussi l'histoire si elle comporte des activités d'appartenance telles que des parties, des réunions familiales, des visites, des apartés lors de rencontres. Toutefois, ne confondez pas l'apparence physique d'une situation d'appartenance avec la réalité: une réunion d'affaires ou un débat emporté, ne font pas montre d'appartenance. Retenez comme indices d'appartenance, des gestes tels que consoler une personne, se préoccuper du bien-être ou du bonheur d'autrui, sauf si ces gestes sont dictés par la culture, exemple: la relation père-fils. En d'autres termes, l'activité doit porter la marque d'une motivation autre que l'obligation.

<u>Troisième étape</u>: Discussion de l'évaluation des besoins.

Quand les trios auront fini d'évaluer les histoires, il se regroupent 2 par 2 pour discuter des sujets suivants:

1. Jusqu'à quel point étiez-vous d'accord ou pas quant aux motivations dominantes dans l'histoire? Quelle est la signification de cet accord ou de ce désaccord?

Annexe 5

TEST DE PERCEPTION DE MC CLELLAND

**REGARDEZ BRIÈVEMENT CETTE IMAGE (DIX À QUINZE SECONDES)
TOURNEZ LA PAGE ET ÉCRIVEZ L'HISTOIRE QU'ELLE VOUS SUGGÈRE.**

Le besoin de réussite soustend une histoire lorsqu'une des trois situations suivantes prévaut:

1. Quelqu'un dans l'histoire se préoccupe d'atteindre d'excellents résultats dans un domaine quelconque. Il s'est imposé des critères de réussite, ou est impliqué dans la poursuite d'un but. On peut déduire l'existence de critères d'excellence par l'emploi de mots tels que bien et mieux, utilisés pour évaluer des résultats.

2. Quelqu'un dans l'histoire, poursuit un projet important comme une invention, une création artistique, etc. Il a des critères de réussite, sans que ceux-ci aient été nécessairement explicités.

3. Quelqu'un poursuit un but à long terme, tel qu'une carrière particulière ou une vie réussie.

Le besoin de pouvoir soustend une histoire lorsqu'une des trois situations suivantes prévaut:

1. Quelqu'un dans l'histoire se préoccupe d'obtenir ou de conserver les moyens d'influencer quelqu'un d'autre. Se préoccuper

de faire prévaloir son point de vue, de se montrer supérieur, de convaincre quelqu'un, en sont aussi des exemples, de même que se préoccuper d'éviter d'être faible ou humilié. On devrait aussi tenir compte d'énoncés qui indiquent la volonté d'enseigner quelque chose à quelqu'un ou de lui donner un avis. S'il s'agit d'un enseignement ou d'un conseil donné à quelqu'un qui le demandait, on n'en tient pas compte.

2. Quelqu'un fait quelque chose pour obtenir ou conserver de l'influence en disputant, en contraignant, en commandant, en cherchant à convaincre, en punissant. En principe toute activité reliée au contrôle ou aux moyens d'influencer peut être acceptée ici. L'exercice de la force physique rentre dans cette catégorie, sauf bien entendu, au cas où il s'agit seulement d'une manifestation d'hostilité.

3. Il existe dans cette histoire une relation interpersonnelle hiérarchique, de supérieur à subordonné où quelqu'un a effectivement le contrôle des moyens d'influence sur quelqu'un. Cette relation d'autorité doit, de plus, se traduire expressément par des effets visibles dans l'histoire. Si une histoire de patron-employé en devient une d'appartenance, on n'y attribuera pas de cote de pouvoir. De plus, l'histoire doit faire mention de l'employé ou de l'effet qu'il subit. La simple relation de parent à enfant ne rentre pas comme telle dans cette catégorie.

<u>Le besoin d'appartenance</u> soustend une histoire lorsqu'une des trois <u>situations suivantes prévaut</u>:

1. Quelqu'un dans l'histoire se préoccupe d'établir, de maintenir ou de rétablir des liens affectifs positifs avec une autre personne. L'amitié est la plus fondamentale des relations affectives positives et le fait d'indiquer dans une histoire que

deux personnages sont des amis est une condition minimale pour classer l'histoire dans cette catégorie. Des relations père-enfant, ou d'amoureux, par exemple, ne seront notées que si elles impliquent une atmosphère d'affection de tendresse ou d'amitié, une ambiance "chaleureuse".

2. Quelqu'un aime quelqu'un d'autre, ou veut être aimé. Si une relation amicale a été rompue, et si quelqu'un en éprouve de la peine on veut la rétablir, le besoin d'appartenance est présent.

3. Cotez aussi l'histoire si elle comporte des activités d'appartenance telles que des parties, des réunions familiales, des visites, des apartés lors de rencontres. Toutefois, ne confondez pas l'apparence physique d'une situation d'appartenance avec la réalité: une réunion d'affaires ou un débat emporté, ne font pas montre d'appartenance. Retenez comme indices d'appartenance, des gestes tels que consoler une personne, se préoccuper du bien-être ou du bonheur d'autrui, sauf si ces gestes sont dictés par la culture, exemple: la relation père-fils. En d'autres termes, l'activité doit porter la marque d'une motivation autre que l'obligation.

Université du Québec
Ecole nationale d'administration publique